

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة

سهاد عمر يوسف عواد

رسالة
مقدمة إلى
عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في علم النفس قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2003

جامعـــة مــــؤتة   بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا   **اجازة رسالة جامعية**

تقرر اجازة الرسالة المقدمة من الطالبة سهاد عمر عواد والموسومة بـ :

"**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي واثر بعض المتغيرات الاخرى عليه عند اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة موتة**" استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس .

القسم: علم النفس.

الأسم	التوقيع	التاريخ	
د. محمد شقيرات		٢٩/٥/٢٠٠٣	مشرفاً
د. رافع الزغول		٢٩/٥/٢٠٠٣	عضواً
د. ماهر الدرابيع		٢٩/٥/٢٠٠٣	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البداينـــة

إهداء

إلى والدي العزيز الذي ما توانى لحظة واحدة في تشجيعي ودعمي إلى الأمـــام أطـــال الله فـــي عمره ومنحه الصحة والعافية، وإلى قرة عيني التي منحتني كل الحب والرضى والتي أدين لها بحياتي إلى أمي الحنون حفظها الله وأطال في عمرها، وإلى من أدعو الله أن يسعدها ويرعاها، إلى أختي الحبيبة أمانـــي، وإلـــى أشـــقاء روحـــي رعاهم الله إلى أخوتي: عماد وزياد وحسن وزوجـــاتهم العزيزات وزهراتهم الجميلات حفظهم الله ورعاهم، وإلى جميع صديقاتي اللواتي اعتز بهن، وإلى جميع المهتمين.

سهاد عمر يوسف عواد

شكر وتقدير

أنّـــه لمـــن العرفان بالجميل، وقد أنهيت دراستي هذه؛ أنْ أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد الشقيرات المشـــرف على هذه الرسالة إقراراً مني بفضله على ما منحني إيّاه من وقت وجهد واهتمام طيلة مراحل إعداد رسالتي هذه، حيث كان لإشرافه وتوجيهاته وأفكـــاره النيرة عظيم الأثر في إنجاز هذه الرسالة، فكل التقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل.

كمـــا أتقـــدم بوافر الشكر والامتنان إلى أساتذتي الأفاضل الدكتور رافع الـــزغول والدكـــتور ماهر الدرابيع على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها من خلال مساهمتهم بتقديم الأفكار والاقتراحات البناءة التي كان لها الأثـــر فـــي تطويـــر هـــذه الرسالة وإبرازها. وأتقدم كذلك بالشكر إلى لجنة المحكميـــن لِما بذلوه من جهد في تحكيم مقياس الذكاء الانفعالي. كما وأشكر الدكتور ماهر الدرابيع على الجهد الذي بذله في تحليل النتائج.

وأتقـــدم بجـــزيل الشكر والتقدير إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة لما بذلوه من تعاون خلال مرحلة التطبيق. واثمن وقتهم بتفضلهم بالاستجابة على أداة هذه الدراسة.

وأخيراً أقدم شكري وامتناني إلى الأهل وكذلك إلى جميع الصديقات في العمـــل وفي كلية العلوم التربوية على دعمهم المتواصل لي أثناء إعداد هذه الرسالة، وإلى كل من مد يد العون لي خلال مرحلة الدراسة.

سهاد عمر يوسف عواد

جدول المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة
إجراءات التحليل	103
الفصل الرابع:	
نتائج الدراسة	114-104
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	105
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	106
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	107
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع	107
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس	110
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس	112
الفصل الخامس:	
مناقشة النتائج والتوصيات	115-124
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	115
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	117
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	119
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع	121
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس	123
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس	124
التوصيات	124
المراجع العربية	125
المراجع الأجنبية	130
الملحق رقم (1)	134

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى
عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة
سهاد عمر يوسف عواد

جامعة مؤتة، 2003

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. وقد تكونت عينة الدراسة من (255) عضو هيئة تدريس. أُستخدم مقياس الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى مقياس (ألوتو) لقياس الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي.

وقد أشارت النتائج إلى وجود درجة عالية من الذكاء الانفعالي، ورضا وظيفي مقبول لأعضاء هيئة التدريس، وإلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي، كما أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي مرتفع بين الذكاء الانفعالي والخبرة.

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وقد أوصت الدراسة إلى إجراء مزيد من الدراسات.

Abstract

The Relationships Between Emotional Intelligence and Job Satisfaction and the Effect some other Variables Among Mu'tah University Academic Staff

Suhad O. Awad

Mu'tah University, 2003

The purpose of this study was to investigate the relationship between emotional intelligence and job satisfaction and the effect some other variables among Mu'tah University academic staff. The sample of this study was consisted of (255) academic staff members in Mu'tah University. Emotional Intelligence scale was used in addition to Alutto scale to measure emotional intelligence and job satisfaction.

The results showed that a high degree of emotional intelligence and a reasonable Job satisfaction for staff members, and showed positive correlation between Emotional intelligence and Job satisfaction, also it showed a high positive correlation between emotional intelligence and experience.

Finally, the results indicated a statistical significance differences in emotional intelligence related to specialization variable in regard to scientific major, and no statistical significance differences in relation to academic rank.

Some recommendations were suggest for further studies.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

إن قدرة الإنسان على التعامل مع متطلبات الحياة في المجالات المختلفة تلعب دوراً حاسماً في تحديد درجة تكيفه ونجاحه في الحياة (الحفني، 1995)، وفي خضم هذه المتطلبات وما تحتويه من مؤثرات ومواقف وظروف ضاغطة في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والعملية، يتفاوت الأفراد بطرق استجابتهم وتفاعلهم إزاء ما يواجهونه في بيئاتهم؛ تبعاً لما يمتلكون من قدرات مختلفة. فنجد أن بعض الأفراد يحققون نجاحاً في أساليب تفاعلهم مما يؤهلهم لتسير حياتهم الخاصة على نحو يبعث على السعادة والرضا، بينما يفشل الآخرون في أساليب تفاعلهم مما ينعكس على حياتهم سلباً (القوصي، 1982). وهنا تجدر الإشارة إلى أن القدرات العقلية المتنوعة التي يمتلكها الفرد تسهم في بلوغ مستوى معين من النجاح في الحياة، ويلعب الذكاء دوراً مهماً في نجاح الفرد في حياته العلمية والعملية، بل وفي نجاح حياته الاجتماعية ومناحي الحياة الأخرى (تايلور، 1985)، وإحدى أهم مجالات متطلبات الحياة التي يحاول الفرد جاهداً الوصول إلى مستوى معين من النجاح بها هي الحياة العملية (إبراهيم، 1985).

وعلى الرغم من أن الاهتمام بالعقل والقدرات العقلية مر بعدة مراحل ترجع جذورها إلى أيام الفلاسفة الإغريق (Plaget, 1986)، إلا أن مصطلح الذكاء "Intelligence" كمفهوم علمي يستحق البحث والدراسة لم يظهر في الكتب قبل عام (1900) (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001)، ولم يرد في

قـــاموس بالدويـــن (Baldwin) للفلسفة وعلم النفس الذي تم نشره عام (1902) (Bar-on & Parker, 2000)، وفيما بعد بدأ علماء النفس يهتمون بدراسة المظاهر المخـــتلفة للنشـــاط العقلي مستخدمين كلمة "الذكاء" لوصف وتفسير القدرات والعمليات العقلية (السيد، 1994).

تعريف الذكاء

بحُثــت الظواهر النفسية للذكاء في القرن الماضي بشكل مكثف، وذلك يعود إلى دور الذكاء في حفظ الثقافة وتشكيلها، وأيضا إلى الدور الذي يلعبه الذكـــاء في العديد من الدراسات النفسية (Finegan, 1998)، بالإضافة إلى دوره في تقدم المجتمع وازدهاره، حيث أن استثمار الطاقات العقلية وتفعيلها ينعكس إيجاباً على المجتمع في المجالات المختلفة (عدس، 1997)، وكذلك يعتبر الذكاء عـــامل أساســـي في التكيف بين الشخص والبيئة المادية والمحيط الاجتماعي (القوصـــي، 1982). وقـــد تأثر مفهوم الذكاء تبعاً للنظريات والمذاهب الفلسفية والمعرفـــية والبيولوجية السائدة، لذا تعددت تعاريف الذكاء وتباينت باختلاف آراء المنظريـــن والباحثيـــن المهتميـــن، والمنهجـــيات المتـــبعة في دراسته (السيد، 1994 ؛ Plaget, 1986).

فقـــد عَـــرف ديربون (Dearboin) المذكور في (جابر، 1982) الذكاء بأنه "القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها".

ويـــرى ســـبيرمان (Sperman) أن الذكاء هو "القدرة على تجريد وإدراك العلاقـــات وخاصـــة العلاقـــات الصعبة والخفية؛ أي القدرة على الاستقراء والاستنباط" (جابر، 1982).

وكذلــك عرف كهلر (Kohler) المذكور في (Plaget, 1986) الذكاء بأنه "القــدرة على الاستبصار؛ أي القدرة على الإدراك الفجائي أو الفهم الفجائي، لمــا تنطوي عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولات فاشلة قد تطول أو تقصر".

وأضاف بينيه (Binet) بأن الذكاء هو "القدرة على الفهم والابتكار والحكم الصحيح والتوجه الهادف للسلوك" (ناصر، 1990).

وعَــرف تــيرمان (Terman) الذكــاء بأنه "القدرة على التفكير المجرد". وكذلك عَرف كلفن (Colvin) الذكاء بأنه "القدرة على التعلم" (ناصر، 1990).

وعــرف زهــران (1994) الذكاء بأنه "القدرة العقلية العامة والقدرة على أدراك العلاقات بين الأشياء والأفكار والقدرة على حل المشكلات".

ويعَــرف الذكاء بالمفهوم الشائع بين الناس كما ورد في (عدس، 1997 ؛ ص 152) بأنــه "قــدرة عامة موجودة عند جميع الأفراد، وبدرجات متفاوتة، وهي العامل الحاسم في الإنجاز والتحصيل.

ويلاحــظ مــن التعريفات السابقة الذكر؛ أن معظمها أكدت على جوانب القدرات العقلية المعرفية. أن التعامل مع الذكاء على أنه قدرات عقلية محددة، والتركــيز على الجوانب المعرفية يعود إلى محدودية أساليب التفكير القديمة ومنهجــية البحث الخاصة بالذكاء التي كانت متبعة سابقاً (عدس، 1997)، ولما كانــت النظرة الشائعة سابقاً حول الذكاء؛ تؤكد على مدى ما يمتلك الفرد من قــدرات عقلــية فــي مجــالات المعــرفة الأكاديمية، فإنه تم الاستناد على الاختــبارات المدرســية والمؤسسات التعليمية لتصنيف الأفراد في المجالات المخــتلفة (الســيد، 1994). ومن ثم قام بينيه عام (1905) بتطوير مقياس محدد

لقـــياس معـــامل الذكاء (Intelligence quotient (*IQ*)) الذي يمتلكه الفرد، ثم تم تعديـــل هـــذا المقـــياس علـــى يـــد العـــالم الســـيكولوجي لويـــس تيرمان (Lwis Terman) عام (1916)، حيث كان يصنف الأفراد إما كأذكياء أو العكـــس (الحفنـــي، 1995). وفي هذه الفترة كانت تعتبر درجات معامل الذكاء (*IQ*) كأســـاس جوهـــري فـــي التعامل مع الذكاء، كمفهوم لوصف وتصنيف الأفراد في المجالات المختلفة (جولمان، 2000).

لقـــد كان من الشائع سابقاً لدى علماء النفس والباحثين المهتمين بالذكاء، أن يركـــزوا في أبحاثهم ودراساتهم على الجوانب والمظاهر العقلية المعرفية، مـــثل القـــدرات اللغوية والمنطقية الرياضية، والقدرة على الفهم والاستيعاب، والقدرة على الحفظ والتذكر، والقدرة على حل المشكلة كمكونات للذكاء العام (تـــايلور، 1985 ؛ عـــدس، 1997)، وعلـــى الـــرغم من ذلك فقد أوضح بعض الســـيكولوجيين، بـــأن هـــناك الكثير عن الذكاء أكثر من كونه قدرات عقلية معرفـــية، ويظهر ذلك من خلال نظرية ثورندايك (Thorndike) للذكاء، حيث يـــرى ثورندايـــك أن الذكاء نتاج لعدد كبير من القدرات العقلية، وينظر إلى العملـــيات العقلية على أنها نتيجة لعمل الجهاز العصبي (جابر، 1982)، ويؤكد أن الذكـــاء يتكون من عدد كبير من الأنشطة العقلية المنفصلة، وأن كل نشاط عقلـــي يمـــثل قدرة مستقلة، ويشير إلى وجود عناصر مشتركة بين القدرات العقلية المختلفة، وقسم ثورندايك الذكاء إلى أنواع هي:

1- **الذكاء المادي أو الميكانيكي (Concrete or Mechanical Intelligence)** وهو القـــدرة علـــى معالجـــة الأشـــياء والموضوعات المادية، والذي يبدو في المهارات العملية اليدوية الميكانيكية، والمهارات الحسية الحركي.

2- **الذكـــاء المجــرد (Abstract Intelligence)** وهو القدرة على فهم ومعالجة الأفكار والرموز والمعاني والمجردات ويتمثل في القدرة الرياضية والقدرة اللغوية.

3- **الذكـــاء الاجتماعـــي (Social Intelligence)** وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل بفاعلية مع الآخرين (جابر، 1982 ؛ نشواتي، 1996 ؛ Finegan, 1998).

وأكـــد ثورندايك على أهمية الذكاء الاجتماعي في فهم وإدراك العلاقات الإنســـانية، وعَـــرف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الرجال والنساء والفتـــيان والفتـــيات، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقـــات الإنسانية (Bar-on & Parker, 2000)، لكنه لم يبرهن على صحة هذا التقسيم برهاناً تجريبياً إحصائياً، ومهما يكن من أمر هذا التقسيم فقد أكد على أهمـــية الذكاء الاجتماعي من الناحية النظرية، وعلى وجود تنوع في أشكال الذكاء (السيد، 1994).

وقـــد فســـر بعض السيكولوجيين في ذلك الوقت الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون تبعاً لما تريد، ويعتبره بعضهم نوعاً من الخداع الاجتماعي (الأعسر وكفافى، 2000).

وكذلـــك أدرك بعـــض السيكولوجيين بأن هناك مظاهر غير معرفية لها أهميـــتها أيضاً في الذكاء. فقد أشار وكسلر (Wechsler) عام (1940) بأن هناك عناصر أخرى غير عقلية (non-intellective) لها دورها في الذكاء كالعناصر العقلية، وكان يقصد بهذه العناصر العوامل الانفعالية والشخصية والاجتماعية. وفي عام (1943) قدم وكسلر هذه القدرات غير العقلية على أنها يمكن أن يتنبأ بها كمؤشر لقدرة الشخص على النجاح في الحياة. وتساءل عن هذه القدرات

الإرادية والتأثيرية هل يمكن أن يسلم بها كعوامل للذكاء العام؟، بل أكد بأنه يجب أن يقبل بها كعوامل للذكاء العام. ونادى بضرورة إيجاد مقاييس للذكاء تتضمن الجوانب غير العقلية (Cherniss, 2000). ويعُرف الذكاء من وجهة نظر وكسلر بأنه "قدرة الفرد الكلية للعمل بشكل هادف، والتفكير المنطقي، والتفاعل الناجح مع البيئة" (الحفني، 1995).

بالإضافة إلى ما سبق، طور دول (Doll) المذكور في (Bar-on, 1997) مقابلة محددة الإطار سمّاها "مقياس النضج الاجتماعي" (Social Maturity Scale) صُممت لتقييم المكونات والكفاءات الاجتماعية، يُطرح من خلالها أسئلة اجتماعية تشير إلى مستوى النضج الاجتماعي لدى الفرد. وجوهرياً كان دول يقيس الذكاء الاجتماعي. وهذا يشير إلى أن وكسلر ودول بدءا بأول الأعمال والأبحاث عن الذكاء غير المعرفي أو غير العقلي.

وعلى الرغم من أن بعض السيكولوجيين أدركوا أهمية المظاهر غير العقلية في تحديد قدرة الفرد على التفاعل بشكل ناجح في الحياة، وأكدوا على أهمية اعتبار هذه المظاهر غير العقلية كمكونات للذكاء العام إلا أن هذه الآراء والأعمال لم تلق تأييداً ومتابعة، وأهملت ولم تنجح في تغيير وجهة نظر أصحاب نظرية معامل الذكاء (Cherniss, 2000)، وبقي الاعتماد الرئيسي لفهم وقياس الذكاء معتمداً على معامل الذكاء (*IQ*) واختبار الكفاءة الدراسية (Scholar Attitude Test (SAT)) (زيتون، 1987 ؛ تايلور، 1985). وصدر في عام (1960) كتاب حول اختبارات الذكاء وأهميتها، وذُكر فيه بأن الذكاء الاجتماعي لا فائدة منه (الأعسر وكفافى، 2000).

وخـــلال المنتصـــف الثاني من القرن العشرين حظيت اختبارات الذكاء باهـــتمام واســـع، وابـــتكرت كذلك اختبارات جديدة لقياس معامل الذكاء مثل مقايـــيس وكســـلر للذكـــاء التي تم إعدادها عام (1955)، وتناولها العديد من الباحثيـــن فـــي دراســـاتهم، وشـــاع استعمالها لتصنيف الأفراد في الميادين الأكاديمـــية والمهنـــية (إبراهـــيم، 1985 ؛ تـــايلور، 1985). ويـــرى جولمـــان (Goleman, 1995) أن اختـــبارات الذكـــاء ترتبط بالمستوى التحصيلي، وتتنبأ بالإنجاز المدرسي بدقة كبيرة إلى حد معقول، إلا أنها لا تصح تنبؤاتها بالقدر نفســـه فـــي الإنجـــاز المهني وواقع الحياة، ويؤكد أن كل ممارسة في الحياة العملـــية بعد الانتهاء من المدرسة لا يغلب عليها القدرات اللغوية والمنطقية، وأن واقـــع الحـــياة يتطلـــب أكثر من القدرات العقلية المعرفية المتضمنة في اختبارات الذكاء والاختبارات المدرسية.

إن الإطـــار الضـــيق الذي تحاول فيه مقاييس الذكاء قياس قدرات الفرد والأســـاليب المحددة المتبعة في تلك المقاييس. لا تكشف إلا عن نطاق ضيق مـــن هـــذه القـــدرات؛ تلك المتمثلة في القدرات المعرفية العقلية والمرتبطة بالمســـارات الأكاديمية والثقافية (تايلور، 1985). كما أن هذه المقاييس لا تقيس قدرات الفرد على التفكير التباعدي والمنطلق خاصةً تلك المرتبطة بالقدرات الابتكارية، وتخفق في تمييز الأفراد المبدعين (زيتون، 1987 ؛ نشواتي، 1996). بالإضـــافة إلى أن هذه المقاييس لا تكشف عن القدرات التي يمتلكها الفرد في المجالات الاجتماعية والشخصية (Keating, 1978). وعلى هذا فإن التوصيات الهامة والمتواصلة فيما يختص في بحوث القدرات البشرية وبالأخص العقلية تؤكـــد على ضرورة التوسع والتنوع في مفهوم القدرة ليشمل مجالات أخرى

مــن القــدرات غــير التي تتضمنها مقاييس الذكاء وتلك القدرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي (تايلور، 1985 ؛ عدس، 1997).

أن القدرات العقلية المعرفية التي يمتلكها الأفراد قد تسهم بنسبة معينة في تحقــيق مستوى معين من النجاح في الحياة، وتؤهلهم لأن يكونوا جيدين في أعمـــالهم ووظائفهم. وعلى الرغم من امتلاك البعض لقدرات ومهارات عقلية مــرتفعة، والتـــي تعد من مكونات الذكاء العام والذي يتم قياسه على أساس مقــياس معامل الذكاء (*IQ*)، إلا أنهم لا يستطيعون تحقيق مستوى مرتفع من الــنجاح في الحياة العملية أو امتلاك مراكز عملية متميزة، وعلى العكس من ذلك فإن هناك كثير من الأفراد الذين يتمتعون بمراكز عملية مرموقة ومراكز اجتماعــية متميزة على الرغم من كونهم يمتلكون قدرات عقلية غير مرتفعة وفقــاً لمعـــامل الذكـــاء (*IQ*) وذكـــاء أكاديمي عادي على مقاييس المهارات والكفاءات الدراسية (تايلور، 1985 ؛ جولمان، 2000).

وقــد لوحــظ مــن خلال الدراسات أن هناك قصور نسبي في مقاييس درجـــات معـــامل الذكاء (*IQ*) أو اختبار الكفاءة الدراسية (SAT)؛ حيث أنها تعجــز عــن التنــبؤ بمــن سيحالفهم النجاح في الحياة، ذلك لأن المؤسسات التعليمية تهتم في الجوانب المعرفية، ولا تُعد الفرد واقعياً لما يجري في الحياة بعــد ذلــك مــن تقلــبات واضــطرابات ومؤثــرات تصـــادف الفرد أثناء الحياة (جولمان، 2000).

أن الــتقدم فـــي أساليب البحث الحديثة، واستخدام طرق منهجية علمية وتجريبـــية وتكنولوجـــية، أكدت بأن هناك جوانب هامة في الذكاء ضرورية للـــنجاح والتكيف، وكشفت عن قدرات ومواهب متنوعة ومتعددة تمتد إلى ما

بعـــد تلـــك القدرات التي يتم تحديدها بناءاً على اختبارات معامل الذكاء (*IQ*) واختـــبارات الكفـــاءة الدراسية (SAT) (Armstrong, 1994). وأوضح جاردينر (Gardener) أن طـــريقة معامل الذكاء في الحكم على الأفراد وتصنيفهم ضمن قدرات محدودة شاع استعمالها سابقاً، لا تستطيع أن تفسر ذلك التباين والتمايز فـــي قـــدرات الأفـــراد المتـــنوعة التـــي تتيح لهم النجاح في الحياة العملية والاجتماعـــية والشخصـــية. وكذلـــك أكد جاردينر من خلال نظريته "الذكاء المـــتعدد" (Multiple Intelligences) أن للذكـــاء أطر متعددة الأبعاد هي اتحاد صـــنوف مـــن المظاهر العقلية مع عناصر من الذكاء غير العقلي (أو الذكاء الشخصـــي)، وأشـــار جاردينر في كتابه "أطر العقل" (Frames Of Mind) بأنه ليس هناك وحدة كلية من نوع واحد من الذكاء بل أن هناك تدرجات عريضة تشمل أنواعاً من الذكاء تضم سبعة مداخل متنوعة له وهي:

1- الذكاء اللغوي Intelligence Linguistic

2- الذكاء المنطقي الرياضي Logical - Mathematical Intelligence

3- الذكاء المكاني Spatial Intelligence

4- الذكاء الجسمي الحركي Bodily - Kinesthetic Intelligence

5- الذكاء الموسيقي Musical Intelligence

بالإضافة إلى أنواع الذكاء الشخصي ويضم:

6- الذكاء في العلاقات مع الآخرين Interpersonal Intelligence.

7- الذكـــاء الشخصـــي الداخلـــي (القـــدرة علـــى الـــنفاذ النفســـي) Intrapersonal Intelligence (Gardener, 1983).

وأضاف حديثاً لها ذكاءين وهما الذكاء المرتبط بالخلق والوجود والذكاء المرتبط بالبيئة (الأعسر وكفافى، 2000)، ويضيف جاردينر أن أساس الذكاء في

العلاقات بين الأفراد يتضمن القدرة على التمييز والاستجابة الملائمة للحالات النفسية ولميول ورغبات الآخرين (Armstrong, 1994)، ويرى أن الذكاء الشخصي الداخلي هو معرفة الذات الخاصة بالفرد أي أن يتعرف ويميز ويدير الفرد مشاعره الخاصة ويعتمد على هذه المعرفة في توجيه سلوكه (جولمان، 2000).

ومن هنا نرى إن اجتهادات جاردينر (Gardener) أشارت إلى أن هناك بعداً للذكاء الشخصي، ولكنه لم يكشف كيف يمكن أن تلعب الانفعالات دوراً في هذا الذكاء، وإنما اقتصرت تحليلات جاردينر في هذا المجال على المعرفة، والإدراك لطبيعة المواقف والعلاقات بين الأفراد أي أن يتفهم الشخص دوافع الآخرين وسلوكهم، وكذلك أن يتفهم الشخص ذاته، ولم يتابع دور الشعور والانفعالات في الذكاء الشخصي، أو مدى تأثير الانفعالات في الذكاء وكيف يمكن أن تكون الانفعالات ذكاءً (Goleman, 1995 ; Bar-on & Parker, 2000).

أن نظرية "الذكاء المتعدد" تفتح باب الابتكار والإبداع في مجالات التنشئة والتعليم والذكاء، بالإضافة إلى أنها تفتح الآفاق للبحث عن قدرات أخرى أو التوسع في مجال مفهوم الذكاء (عدس، 1997 ؛ الفرجاني، 2001).

ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي

عندما تناول السيكولوجيين الجوانب غير المعرفية أو المظاهر غير العقلية كمكونات للذكاء في أبحاثهم كانت آراؤهم تشير إلى الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية التي يمتلكها الأفراد (Cherniss, 2000). وأكد السيكولوجيون أن الانفعالات تلعب دوراً كبير في التأثير على الاستجابة

الصـــادرة عـــن الفـــرد وعلـــى أشـــكال السلوك المختلفة، انطلاقاً من تأثير الانفعـــالات علـــى الجوانب الشخصية والوظائف العقلية (تايلور، 1985 ؛ داود وآخرون، 1983). والواقع أن الاهتمام بالانفعالات من حيث طبيعتها ومسبباتها وقدرتهـــا التأثيرية بدأ في العقد الأخير من القرن التاسع عشر، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من النظريات الانفعالية حول مسببات الانفعال (Quinn, 1990)، حيـــث تـــرى بعـــض هذه النظريات أن الانفعالات ليس لها علاقة بالعناصر الفسيولوجية، وتتجه بعض النظريات إلى اعتبار الانفعالات حالات ذاتية نتاج لمثـــير ومجموعـــة تغيرات فسيولوجية ثم التقدير الإدراكي للموقف من قبل الفرد، وبعض هذه النظريات تنظر إلى الانفعالات من ناحية فسيولوجية حيث بَيَّن أصحاب هذه النظرية مناطق الدماغ الخاصة التي تكمن خلف الانفعالات (تايلور، 1985 ؛ الحفني، 1995).

وعلـــى الرغم من أن معظم الدراسات حول الانفعالات تتجه إلى الناحية الفسيولوجية غير أن علماء النفس يؤكدون أن الانفعالات ليست مجرد عمليات فســيولوجية، بـــل أن هـــذه العملـــيات تتأثر بالمكونات الشخصية والثقافية والمواقـــف الاجتماعـــية والتعلم وتؤثر عليها (الحفنـــي، 1995 ؛ داود وآخرون، 1983). وعادةً تطلق كلمة انفعال استناداً على عدد من العوامل؛ وهي: طبيعة الموقـــف المثـــير، والاستجابة الفعلية للمثير، وسلسلة من التغيرات الجسمية الداخلـــية، والـــتفاعل الظاهـــر فـــي الموقـــف، والتوقعات الثقافية المحددة (Postman & Egan, 1985). ولقـــد تـــم تعـــريف الانفعال (Emotion) بأنه "أي اضـــطراب أو تهـــيج في العقل أو المشاعر، وبمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية" (الأعسر وكفافى، 2000)، كما تم تعريف الانفعال بأنه "المشاعر الداخلية

التي تحث الناس للتفاعل أو لتغيير ما بداخل أنفسهم، وهذه المشاعر يمكن أن تكون سارة أو غير سارة" (Quinn, 1990).

وفي أوائل القرن العشرين برزت معتقدات وأفكار حول الانفعالات بأنها تسبب فقدان تام لسيطرة العقل، ونظراً لهذه المعتقدات بقيت الانفعالات مستبعدة وليس لها مجال في الدراسات العقلية المعرفية، وخلال منتصف القرن العشرين برزت آراء جديدة جاءت من النظريات والأبحاث الموجودة حول المعرفة العقلية والانفعالات تشير إلى أن الانفعالات استجابات متعلمة وتعمل على دفع السلوك (Finegan, 1998)، وأشار ليبير (Leeper) بأن الأفكار الانفعالية هي جزء من الأفكار العقلية وتسهم في الأفكار المنطقية وهي ذكاء على الأغلب (Leeper, 1948).

وكذلك أشار كل من وارديل ورويس (Wardell & Royce, 1978) من خلال مراجعتهم لنتائج الدراسات التي أجريت في مجال الانفعالات والتفكير، أن هناك علاقة قوية بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية للفرد. ومن ثم تطورت الكثير من النظريات الحديثة معتمدة على افتراض أن الانفعالات هي استجابات منظمة توجه العمليات المعرفية، وتعمل على حفز ودفع السلوك (تايلور، 1985 ؛ الحفني، 1995). وكذلك تعمل الانفعالات على ترقية التفكير وتطويره، وذلك من خلال تحويل الانتباه من المثيرات العادية إلى المثيرات الأهم. لذا فإن الانفعالات تسبق المعرفة، وهي قدرات تسهم في زيادة الانتباه وترقية التفكير وتعمل على دفع السلوك (Mandler, 1984). وأشار ماير (Mayer, 1986) من خلال نتائج أبحاثه، أن الحالات المزاجية المختلفة تؤثر على التفكير، وأكد أن الأفراد الذين

يتمتعون بمزاج جيد يميلون إلى التفكير الإيجابي والمتفائل، بينما يميل الأفراد ذوي المزاج السيئ إلى التفكير السلبي.

وبعد أن تم التأكيد على دور الانفعالات ومدى تأثيرها على العقل ومن ثم السلوك خلال العقد الأخير، أخذ الباحثون ينظرون إلى المشاعر والانفعالات بأهمية بالغة وكيف أنها يمكن أن يكون لها تأثير على أنواع الذكاء ودور بارز في تحديد مفهومه (Finegan, 1998).

وتوصلت الدراسات التجريبية في مجال المعرفة والانفعال إلى تحديد مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية وهي مهارات متميزة ومستقلة عن القدرات الأكاديمية وعن مظاهر الذكاء العام، وقد تم اقتراحها سابقاً من قبل ثورندايك (Thorndike) عام (1920) في مفهوم الذكاء الاجتماعي، ولكن هذا المفهوم بقي متشعبا وغير ثابت وذلك بسبب ظهور مشاكل عديدة في بحوث الذكاء الاجتماعي، وتكمن إحدى هذه المشاكل في صعوبة تحديد أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي من كلا الجانبين الجانب النظري والتجريبي، وتكمن المشكلة الأخرى في صعوبة أيجاد وتطوير أدوات قياس مناسبة للذكاء الاجتماعي (Walker & Falcy, 1973). وأشار فورد وتايسك (Ford & Tisak, 1983) أن الكثير من الباحثين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي، ولكن لم يستطع أحد تحديد طبيعة الذكاء الاجتماعي، وأشارا إلى عدم التأكد من وجود الذكاء الاجتماعي من وجهة نظر القياس النفسي، وأوضح بأن هناك صعوبة تكمن في قياس الذكاء الاجتماعي إلى حد ما؛ حيث أن معظم المحاولات لتقييم الذكاء الاجتماعي كانت تعتمد على تحديد قدرة البالغين على فهم الآخرين مستبعدة مظاهر السلوك الاجتماعي. وكذلك لم يتم الاتفاق على

تحديـــد مفهـــوم محـــدد للذكاء الاجتماعي أو تحديد أبعاده ومكوناته أو كيفية قياسه.

وتوصـــلت الدراســـات التي قام بها ستيرنبرج (Sternberg, 1985) بهدف تحديد مفهوم الذكاء إلى تحديد مجموعة من المهارات العملية التي تلعب دوراً أساســـياً فـــي الـــنجاح بالحـــياة العملـــية وهي مستقلة ومتميزة عن القدرات الأكاديمـــية وعـــن الذكـــاء العـــام، ولقـــد تم تحديدها بمفهوم الذكاء العملي (Practical Intelligence). وكذلك أوضح ستيرنبرج في كتابه "ما بعد الذكاء" أن الذكـــاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية والمعرفية وأكد على أهمية الدور الذي يلعبه الذكاء الاجتماعي في النجاح في الحياة العملية.

لقد كان كل من سالوفي ومابر (Salovey & Mayer, 1990) مهتمين بدراسة المظاهر غير المعرفية كمكونات للذكاء. ومن خلال مراجعتهم لمفهوم الذكاء الاجتماعـــي، والذكاء الشخصي لجاردينر (Personal Intelligence) ومن خلال الأبحـــاث التـــي قـــاموا بأجـــرائها. استخلصوا من هذه الدراسات أن الذكاء الاجتماعـــي يمكـــن أن يكون بدرجة مؤكدة مختلف عن الذكاء العام، كما أن دوره أساســـي في القدرة على فهم الآخرين والقدرة على التصرف الحكيم في العلاقـــات الإنسانية، وتعتبر هذه القدرات مكونات أساسية في مجالات الذكاء الشخصـــي لجارديـــنر، وأكـــدا على وجود مجموعة من المهارات والقدرات الانفعالية التي يمكن تحديدها بشكل منفصل كنوع من الذكاء.

قـــدم كـــل مـــن ســـالوفي ومايـــر عـــبارة "الذكـــاء الانفعالـــي" (Emotional Intelligence) عـــام (1990) ووصـــفوا الذكاء الانفعالي كنوع من الذكـــاء الاجتماعـــي الـــذي يشمل القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر

(Emotinal Intelligence) أفضل ما كتب عن الذكاء الانفعالي من حيث طبيعته ودوره في مجالات الحياة، ويؤكد جولمان في كتابه أن القدرات المعرفية تلعب دوراً محدوداً جداً لتحقيق النجاح في الحياة، وأن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهماً للنجاح الشخصي والعملي، وحدد تلك القدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية (Goleman, 1995).

يؤكد سالوفي وماير أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالتراث السيكولوجي الذي يركز على المحددات الاجتماعية لأدراك الشخص، وذلك لأنها تهتم وتركز على إسهامات الجوانب الانفعالية على الشخصية. وأشارا إلى أن الذكاء الانفعالي متميز بشكل عام عن السمات العامة للشخصية مثل الانبساط، أو عن المواهب غير العقلية مثل المهارات الرياضية، وذلك لأن الذكاء الانفعالي يتضمن قدرات فعلية تتطلب عمليات معرفية هامة أكثر من كونها فقط أساليب ذات أهمية للسلوك (Mayer & Salovey, 1995).

أبرز كل من ماير وجيهر (Mayer & Geher) ارتباطات مثيرة للاهتمام من خلال مراجعتهم للدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. وأشارا إلى أن الكثير من الباحثين حاولوا تحديد مفهوم وقياس الذكاء الاجتماعي، ويؤكد كل منهما على أنه يجب دراسة الذكاء الاجتماعي بشكل منفصل عن أنواع الذكاء الأخرى وعدم إهمال مفهوم الذكاء الاجتماعي. وأشارت اجتهاداتهم وآراؤهم إلى وجود تقسيمات لأنواع أخرى من الذكاء، فبالإضافة للذكاء المعرفي (Cognitive Intelligence) الذي يتضمن القدرات العقلية المعرفية، والذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) الذي يتضمن تمييز الانفعالات والاستدلال بالمعلومات الانفعالية ومعالجة

المعلومات المرتبطة بالانفعالات كمظهر عام للقدرة على حل المشكلات. فقد أشـــاروا إلى وجود الذكاء الدافعي (Motivational Intelligences) الذي يتضمن فهـــم الدوافع ومظاهرها والمعرفة الضمنية المرتبطة بالدوافع، وكذلك القدرة على وضع الأهداف الإيجابية والمرنة وتحقيقها. ويرى كل منهما بأن الأنواع الـــثلاثة من الذكاء (المعرفي، الانفعالي، الدافعي) مرتبطة ببعضها بدرجة ما (Mayer & Geher, 1996).

نشـــر بـــارون (Bar-on) عـــام (1997) مقياســـه الأول لتقيـــيم الذكـــاء الانفعالـــي تحـــت أسـم اســـتبيان المعـــامل الانفعالـــي لـــبارون (Emotional Quotient Inventory (Bar-on EQ-i))، والـــذي تـــم بـــناءه تجريبياً ونظـــرياً علـــى مـــدى (17) عاماً. هذا وكان بارون أول من استخدم عبارة المعـــامل الانفعالي ((Emotional Quotient (EQ))، وذلك قبل أن يستخدم كل من ســـالوفي وماير عبارة الذكاء الانفعالي، وقبل أن يقوما بنشر النموذج الأول للذكـــاء الانفعالي عام (1990). حيث كان بارون مهتماً بدراسة مظاهر الذكاء غـــير المعرفـــي المتمـــثلة فـــي الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية (Bar-on, 1997).

طـــور ســـالوفي ومايرِ (Mayer & Salovey) عام (1997) نموذجاً للذكاء الانفعالـــي يتضمن تنظيماً هرمياً لمراحل نمائية تعمل داخل وخلال المراحل البيولوجية والثقافية للنمو، ويتكون هذا النموذج من أربعة مراحل متسلسلة من القدرات التي تمتد من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيداً، وهي:

المرحلة الأولى: وتعتبر هذه المرحلة الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي. وتتكون من مجموعة من المهارات التي تسمح للفرد بإدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها. وهنا يتعلم الأفراد أولاً تحديد الانفعالات الذاتية في حالاتهم الجسمية والتعرف عليها، ومن ثم ينتقل إلى التعرف على الانفعالات الخاصة بالآخرين، وصولاً إلى التعرف على الانفعالات في المثيرات الخارجية مثل الأعمال الفنية والنماذج، ومن ثم يتعلم الأفراد أن يعبروا عن انفعالاتهم بدقة من خلال الحاجات المرتبطة بهم، وأخيراً يتعلم الأفراد التمييز بين التعبيرات الدقيقة وغير الدقيقة عن الشعور، وتمييز التعبيرات الانفعالية للآخرين.

المرحلة الثانية: تعتبر الانفعالات في هذه المرحلة متقدمة ولها الأسبقية على المعرفة. وتتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير والرقي بالتفكير. وهنا يستخدم الأفراد الانفعالات كمعينات للحكم وللانتباه ولتمييز المزاج المتأرجح، الذي يقود ويشجع الاهتمام بنقاط متعددة من الآراء ووجهات نظر بديلة، وكذلك استخدام الحالات الانفعالية للتفريق بين الأساليب المحددة لحل المشكلات.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يكون الأفراد قادرين على فهم الانفعالات وتحليلها نتيجة لاستخدام المعرفة الانفعالية. وتتضمن هذه المرحلة القدرة على تصنيف الانفعالات وتمييز العلاقات بينها، وتفسير الدلالات الخاصة بالانفعالات والتفريق بين الانفعالات المتشابهة، والقدرة على فهم الانفعالات المركبة والمعقدة مثل الانفعالات المتزامنة، وكذلك فهم وتمييز الانتقالات المحتملة من انفعال لآخر، وأخيراً وضع وصياغة قواعد خاصة بالمشاعر.

المـــرحلة الرابعة: وتعد هذه المرحلة الأكثر تعقيداً في الذكاء الانفعالي. وتتضـــمن انعكاسات القدرة العامة على تنظيم الانفعالات للرقي بالنمو العقلي والانفعالـــي، ولدعـــم وتحقيق الأهداف الاجتماعية. وتشمل القدرة على البقاء غير مقيد للانفعالات الإيجابية والسلبية، وتعكس هذه المرحلة مهارة الارتباط أو الانفصـــال عـــن انفعـــال محـــدد، بالاعتماد على مدى الفائدة التي يقدمها الانفعـــال لمســـاعدة الفـــرد علـــى النجاح، وكذلك تعكس القدرة على مراقبة الانفعـــالات فـــي الـــذات والآخريـــن، والقدرة على إدارة الانفعالات الذاتية وللآخريـــن، وذلـــك من خلال تعديل السلوك المرتبط بالمعلومات التي تنقلها الانفعالات (Bar-on & parker, 2000 ; Finegan, 1998).

ولقـــد لوحظ أن العديد من الأشخاص الذين يصلون إلى القمة في مجال الأعمـــال المخـــتلفة يمـــتلكون قدرات ومهارات متميزة عن الأشخاص الذين يشغلون وظائف عادية في نفس المجالات على الرغم من امتلاكهم معاملات ذكـــاء مـــتقاربة. إن هذه القدرات والمهارات لا يمكن قياسها وتحديدها على مقاييس كل من اختبارات الذكاء ومقاييس المهارات الدراسية، لأنها أكثر من كونهـــا ذكاء عاماً وتقليدياً بل إنها مظاهر وخصائص أخرى يمكن أن تلعب دوراً بنسبة عالية في مستوى نجاح الفرد في الحياة، إن هذه الخصائص هي مجموعـــة قـــدرات "الذكـــاء الانفعالي" مثل: العمل على حفز النفس لمواجهة الإحـــباطات، والـــتحكم فـــي النزوات والأحاسيس والقدرة على تنظيم الحالة النفســـية وكـــبح المشـــاعر السلبية مثل الغضب والشك، والقدرة على إدارة المشـــاعر بشـــكل فعَّـــال والقـــدرة على التعاطف والشعور بالأمل والتفاؤل (Bar-on & parker, 2000 ; Cherniss & Goleman, 2001).

ومــن هــنا نلاحــظ أن الذكاء الانفعالي مفهوم جديد يختلف عن الذكاء الأكاديمـــي وعــن درجات معامل الذكاء (*IQ*). والمعلومات المستخلصة من الأبحـــاث حول الذكاء الانفعالي تشير إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي يمكن أن يصــل إلـــى درجة مكافئة من الأهمية إن لم يتفوق مرات على معامل الذكاء (*IQ*). والذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات والمهارات، وقد يسميها بعضهم صـــفات شخصـــية، لهـــا أهميتها البالغة في تحديد مستوى نجاح الأفراد في المجالات المختلفة من الحياة. فالحياة الانفعالية ميدان واسع يمكن التعامل معه بدرجـــات متفاوتة من المهارات وهي تتطلب مجموعة من القدرات الخاصة بهـــا، وبالتالـــي هناك اختلاف بين الأفراد في تلك القدرات (الأعســـر وكفافى، 2000 ; Bar-on & parker, 2000).

أن افتقار الفرد للذكاء الانفعالي والعيوب في قدرات ومهارات الفرد في هذا الذكاء يؤدي إلى بروز مشكلات مختلفة ويقلل من مستوى كفاءة الفرد في معالجة المطالب والضغوط البيئية بنجاح، لذا فإن من الضروري أن يتم بناء المهـــارات الأساســـية للذكـــاء الانفعالي عند الطلاب في المراحل الدراسية المـــبكرة، وذلـــك مـــن خـــلال دمج هذه المهارات ضمن المناهج والأنشطة المدرسية المختلفة. وكذلك يمكن تحسين وتطوير هذه القدرات من خلال زيادة الخـــبرات الفعلـــية المتـــنوعة عـــند الأفراد، أو من خلال البرامج التأهيلية والتدريبـــية المخـــتلفة التـــي تركـــز على مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي (Bar-on & parker, 2000 ; Goleman, 1995).

مفهوم الذكاء الانفعالي

يعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الجديدة في ميادين علم النفس، وما زال تحت الدراسة والبحث، ولم يتم الاتفاق على تحديد تعريف محدد يجمع عليه معظم السيكولوجيون، وإن كانت معظم التعريفات التي تم رصدها في هذا المجال قد أجمعت على وجود مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية المختلفة التي يمتلكها الأفراد، وأكدت تلك التعريفات على أهمية هذه القدرات والمهارات للنجاح في المواقف الحياتية والعملية (Ciarrochi, Forgs, & Mayer, 2001 ; Bar-on & Parker, 2000).

وعُرف الذكاء الانفعالي بشكل مبدئي من قبل ماير وديباولو وسالوفي عام (1990) بأنه الأسلوب المتبع من قبل الفرد في معالجة المعلومات الانفعالية، والتي تتضمن تقييماً دقيقاً للانفعالات الذاتية وللآخرين والتعبير المناسب عن الانفعالات والتنظيم التكيفي للانفعالات الذي يؤدي إلى النجاح وتحسين الحياة (Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990).

وكذلك عرف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانيفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لترشد كل من التفكير والأفعال الذاتية (Salovey & Mayer, 1990).

ويستخدم جولمان مفهوم (Emotion) ومعناها الانفعال وتشير إلى انفعال معين ومحدد يلازمه أفكار محددة، وحالة نفسية وفسيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك تعتمد على الفرد. ويعرف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة (Goleman, 1995).

وحـــدد جولمـــان مفهـــوم الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والقـــدرات المتـــنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المخـــتلفة، والتـــي يمكن تعلمها وتحسينها. وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية (جولمان، 2000).

ويعـــرف بـــارون (Bar-on) الذكـــاء الانفعالي بأنه مجموعة منظمة من المهـــارات والكفـــاءات غـــير المعرفـــية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعـــية، والتـــي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئـــية، وهـــو عـــامل هـــام لـــتحديد قـــدرة الفـــرد علـــى الـــنجاح فـــي الحياة (Bar-on, 1997).

وكذلك عُرف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على السيطرة على الانفعالات الذاتية وفهما والقدرة على فهم انفعالات الآخرين، والقدرة على كبح المشاعر الســـلبية مـــثل الغضب والشك والتركيز على المشاعر الإيجابية مثل الهدوء والثقة (Murray, 1998).

وعرف الذكاء الانفعالي من قبل ماير وكاريوسو وسالوفي عام (1999)، بأنـــه يشـــير للقدرة على تمييز الدلالات الخاصة بالانفعالات والعلاقة بينها، والقـــدرة على الاستدلال وحل المشكلات بالاعتماد على الانفعالات، ويتضمن الذكـــاء الانفعالي القدرة على أدراك الانفعالات، واستيعاب المشاعر المرتبطة بهـــا وفهـــم المعلومـــات لهـــذه الانفعـــالات وتنظـــيم وإدارة الانفعـــالات (Mayer, Caruso & Selovey, 1999).

وعُـرف أيضـا الذكـاء الانفعالـي بأنه مجموعة من القدرات النفسية والاجتماعـية التـي يمـتلكها الفـرد والتي يمكن اكتسابها من خلال التنشئة والـتعلم، وتشـمل ضـبط الـنفس والتحكم في المزاج وحفز الدافعية الذاتية والمـثابرة والحماس والأمل وكذلك التعاطف مع الآخرين ومنع الإحباط من تعطـيل القـدرة علـى التفكـير، والتي تساعد الفرد على النجاح في الحياة (الفرجاني، 2001).

كمـا عُرف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على أدراك الانفعالات والتعبير عـنها، وفهـم الانفعـالات، واسـتيعاب دورها في التفكير، وتنظيم وإدارة الانفعـالات الذاتية وانفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية المختلفة وفق ذلك (Cherniss & Goleman, 2001).

ومـن خـلال مراجعة ما ورد سابقاً من تعريفات للذكاء الانفعالي يمكن ملاحظة ما يلي:

1- يعتـبر مفهـوم الذكاء الانفعالي مفهوم جديد في الميادين النفسية وما زال تحـت الدراسـة والبحـث لـذا فإنه لم يرد له تعريف محدد يجمع عليه المنظرون والباحثون.

2- إن مفهوم الذكاء الانفعالي يتشكل من التفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالـي، ولصـعوبة تحديـد مسـتوى التداخل بين النظامين من قبل المنظريـن فإنه لم يرد في التعريفات السابقة محددات معرفية ومحددات انفعالية تجمع عليها التعريفات السابقة بشكل قطعي.

3- تـتجه بعـض الـتعريفات إلى اعتبار الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات العقلية المختلفة المتمثلة في تحديد وإدراك وملاحظة وفهم وتنظيم

الانفعالات، بينما تشير التعريفات الأخرى إلى اعتبار الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد.

4- أجمعت التعريفات السابقة على أهمية الذكاء الانفعالي للنجاح في المواقف الحياتية والعملية.

ولقد تم تحديد مفهوم الذكاء الانفعالي لهذه الدراسة بأنه:

القـــدرة على الانتباه الدقيق والإدراك الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية وفهمهـــا وصياغتها بوضوح وتنظيمها، والقدرة على الانتباه والإدراك الدقيق لمشـــاعر وانفعـــالات الآخريـــن، والدخول مع الآخرين في علاقات انفعالية اجتماعـــية إيجابية تساعد الفرد على الرقى العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

ولقـــد تـــم تحديـــد وصـــياغة هذا التعريف بحيث يشتمل على الجوانب المعرفـــية من أدراك وانتباه وفهم وتنظيم، وأيضاً يتضمن الجوانب الانفعالية والجوانـــب الاجتماعـــية مـــن حيث التأكيد على أهمية هذه الجوانب، وأيضاً يتضـــمن الـــدور الـــذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تحسين وتطوير الأداء في الجوانب المختلفة للحياة.

مكونات الذكاء الانفعالي

توصل الباحثون إلى أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأفراد الأكثر فاعلية ونجاحاً في العمل والحياة. وعندما حاولوا رصد هذه الخصائص وتحدديهـــا لاحظوا أن هذه الخصائص تتكون من مجموعة قدرات ومهارات انفعالية واجتماعية تميز هؤلاء الأفراد. ولقد تم تحديد وتصنيف هذه القدرات

والمهـــارات نظـــريا ضـــمن عدة أبعاد متنوعة مثل: إدراك الانفعالات وفهم الانفعـــالات وتنظـــيم وضـــبط الانفعـــالات والـــتعاطف والمثابرة والدافعية والتواصل الاجتماعي والتفاؤل والأمل (Ciarrochi & Forgas & Mayer, 2001 ; Goleman, 1995).

ويـــرى جولمـــان أن الوعـــي الذاتي والتحكم في الاندفاعات والمثابرة والحمـــاس والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية هي أهم المهارات الانفعالـــية والاجتماعـــية التـــي تمـــيز الأشـــخاص الأكثر نجاحاً في الحياة (Goleman, 1995).

ويؤكـــد بـــارون أن أهـــم الكفاءات التي تميز الأشخاص الأكثر فاعلية ونجاحاً في الحياة هي الوعي الانفعالي والتعاطف والمرونة والتفاؤل والسعادة والقدرة على حل المشكلات والكفاءة الاجتماعية والقدرة على إقامة العلاقات الشخصـــية وضـــبط الاندفـــاع وتحمـــل التوتر (Bar-on, 1997). ومن خلال الدراسات التي تمت على مفهوم الذكاء الانفعالي، توصل الباحثون إلى تحديد مكونات وأبعاد للذكاء الانفعالي ضمن النماذج التالية:

نموذج ماير وديباولو وسالوفي للذكاء الانفعالي

توصـــل كل من ماير وديباولو وسالوفي (Mayer, Dipaolo, & Salovey, 1990) إلى تحديد خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي تمثلت فيما يلي:

1- المعرفة الانفعالية: وتتمثل في الوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثـــه ورصـــد المشاعر والانفعالات وفهما، ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي.

2- إدارة الانفعالات: وتشتمل على القدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل ملائم وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.

3- تحفـيز الذات: أي توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد، وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.

4- إدراك انفعـالات الآخريـن: وتتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعـرفة انفعـالاتهم، والقدرة على التقاط الإشارات الانفعالية للآخرين. وتبـنى هذه المقدرة على أساس الوعي بالانفعالات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الأعمال القيادية.

5- إدراك العلاقـات الاجتماعـية: وهـذا المجال يتطلب الكفاءة الاجتماعية ويتطلـب المهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها، ويعتبر هـذا البعد متطلب هام في القيادات العليا والأعمال التي تتطلب اتصالات مع المجتمع بشكل مكثف.

كذلك فإن هنالك اختلافات بين الأفراد في قدراتهم المتصلة بهذه الأبعاد، لذا فإن انخفاض بعض هذه القدرات أو جميعها يمكن معالجته وتحسينه؛ لأن هـذه القـدرات تـتكون مـن مجموعـة من المهارات التي تعتبر مجموعة مـن العـادات والاسـتجابات المكتسـبة والتـي يمكن تحسينها وتطويرها (Mayer, Dipaolo, & Salovey, 1990).

نموذج بارون للذكاء الانفعالي

حـدد بـارون (Bar-on, 1997) مكونات الذكاء الانفعالي بالاعتماد على نظريته ومفهومه للذكاء الانفعالي (EI)، وكذلك على الدراسات التجريبية التي

تم أجراؤها على مدى (17) عاماً. وأشار بارون أن الذكاء الانفعالي يتكون من (15) مهـــارة وكفـــاءة موزعـــة علـــى خمسة مكونات متنوعة بين الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية وهي:

1- المكونات الشخصية الداخلية Interpersonal Components

وتـــتكون مـــن مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي:

الوعي الانفعالي بالذات Emotional self - Awareness

التوكيد Assertiveness

تقدير الذات Self Actualization

الاستقلالية Independence

2- مكونات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal Components

وتـــتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وهي:

التعاطف Empathy

الكفاءة الاجتماعية Social Responsibility

العلاقات الشخصية Interpersonal Relationship

3- المكونات التكيفيه Adaptability Components

مجموعـــة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي:

أختبار الواقع Reality Testing

المرونة Flexibility

حل المشكلات Problem Solving

4- مكونات إدارة التوتر Stress Management Components

مجموعـــة مـــن القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وهي:

تحمل التوتر أو الضغط النفسي Stress Tolerance

ضبط الاندفاع Impulse Control

5- مكونات المزاج العام General Mood Components

مجموعـــة مـــن القـــدرات التي تساعد الفرد على إدراك وتغيير حالته المزاجية وهي:

التفاؤل Optimism

السعادة Happiness (Bar-on, 1997 ; Ciarrochi, Forgs, & Mayer, 2001).

نموذج القدرات للذكاء الانفعالي

حـــدد مايـــر وكاريوســـو وسالوفي (Mayer, Caruso, & Selovey, 1999) الـــنموذج التالي للذكاء الانفعالي، ويتكون من مجموعة القدرات الرئيسة التي تم تصنيفها إلى أربعة مجالات وهي:

1- **المجال الأول:** القدرة على الوعي الانفعالي.

ويتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عن الانفعالات ويتضمن كذلك التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

2- **المجال الثاني:** القدرة على استخدام الانفعالات.

ويتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير ويتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين للانفعالات وبعض الأحاسيس.

3- **المجال الثالث:** القدرة على فهم الانفعالات ودلالاتها.

ويتضـــمن القــدرة علـــى تحليل الانفعالات إلى أجزاء وفهم الانتقالات المحــتملة مــن إحــدى المشاعر إلى الأخرى، وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.

4- **المجال الرابع:** القدرة على إدارة الانفعالات.

ويتضـــمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية، وكذلك القدرة على التعامل مع الانفعالات وضبطها.

نموذج جولمان للذكاء الانفعالي

أشار جولمان (Goleman, 1998) إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من (25) كفـــاءة ومهارة مختلفة والتي تم تصنيفها ضمن خمسة أبعاد رئيسية؛ وتصف الأبعـــاد الـــثلاثة التالـــية: (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية) المكونات الشخصـــية، بيـــنما يصف البعدان التاليان: (التعاطف، المهارات الاجتماعية) المكونات الاجتماعية. ولقد تم مراجعة هذا النموذج وتطويره من قبل بوياتزز وجولمان ورهي (Boyatzis, Goheman & Rhee) عام (2000) حيث تم تحديد هذا النموذج ب (20) كفاءة موزعة على (4) أبعاد رئيسية وهي:

1- الوعـــي بالذات (Self-Awareness) ويعتبر جولمان الوعي بالذات بأنه البعد الانفعالـــي الأساســـي الذي تبنى على أساسه الكثير من الأبعاد والكفاءات الأخرى، ويتضمن الكفاءات التالية:

الوعي الانفعالي للذات (Emotional self-awareness)

التقييم الدقيق للذات (Accurate self-Assessment)

الثقة بالذات (Self-Confidence)

2- إدارة الذات (Self-Management) ويتضمن الكفاءات التالية:

ضبط الذات (Self-Control)

الموثوقية (Trustworthiness)

الإنصاف (Conscientiousness)

الإنضباطية (Adaptability)

حافز الإنجاز (Achievement drive)

المبادرة (Initiative)

3- الوعي الاجتماعي (Social Awareness) ويتضمن الكفاءات التالية:

التعاطف (Empathy)

توجيه الخدمة (Service orientation)

الوعي التنظيمي (Organizational awareness)

4- إدارة العلاقات (Relationship management) ويتضمن الكفاءات التالية:

تنمية الآخرين (Developing others)

التأثير (Influence)

الاتصال (Communication)

إدارة الصراعات (Conflict management)

القيادة (Leadership)

تغيير الحافز (Change catalyst)

بناء الروابط (Building bonds)

فريق العمل والمشاركة التعاونية (Teamwork and Collaboration)

(Cherniss & Goleman, 2001).

من خلال مراجعة النماذج الرئيسة السابقة للذكاء الانفعالي (EI) يتبين أن الوعي الانفعالي هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي. ويشير جولمان لذلك بالوعـــي بالذات أي الانتباه المستمر للحالة الانفعالية والأفكار المصاحبة لها وتفحـــص الخـــبرة الانفعالية الداخلية (Goleman, 1995). ويرى ماير أن وعي الفرد بذاته يتطلب منه التأمل الذاتي لانفعالاته حتى في الانفعالات المضطربة والانفعـــالات المـــزدوجة، وأيضـــاً الوعي بالحالة المزاجية والأفكار عنها، ويضيف ماير كما ورد في (جولمان، 2000 ؛ الأعسر وكفافى، 1998) أن الوعي بـــالذات لا يتضمن الانعكاسات الانفعالية وإصدار الأحكام للحالات الانفعالية الداخلـــية، إنمـــا هـــو انتباه للحالة النفسية الداخلية، ومع هذا فإنه ليس عملية محـــايدة دائماً فقد يصاحبه بعض الأفكار ونوع من التقييم للحالات الانفعالية الداخلـــية. ووجـــد ماير أن الأفراد يتمايزون ويتباينون فيما يختص بوعيهم الذاتي وأساليبهم المتبعة في معالجة انفعالاتهم، ويمكن تصنيفهم ضمن النماذج التالية:

1- **الوعي بالذات Self aware**

وهـؤلاء الأفراد يعرفون حالاتهم الانفعالية وقادرون على التعامل معها ومعالجـتها، ولديهـم نظـرة إيجابـية وتفاؤلية اتجاه المواقف والحياة ويسـتطيعون الخـروج مـن الحالات الانفعالية السلبية بسرعة، وأيضا تقديرهم للأمور يساعدهم على معالجة وإدارة انفعالاتهم، وكذلك يتمتعون بصحة نفسية جيدة وبشخصيات مستقلة ولديهم ثقة بقدراتهم وإمكانياتهم.

2- **المنجرف Engulfed**

وهذه الفئة تسيطر عليهم انفعالاتهم وهم عاجزون عن تفادي الانفعالات السلبية، وليس لديهم وعي بانفعالاتهم، وتسيطر عليهم حالات مزاجية لا يسـتطيعون ضبطها أو الخروج منها، ويشعرون بأنهم ليس لديهم تحكم في حياتهم الانفعالية.

3- **المتقبل Accepting**

وهؤلاء لديهم وعي بانفعالاتهم ويتقبلونها ولا يحاولون تغييرها. وينقسم المتقـبلون إلـى مجموعتيـن؛ المجموعة الأولى: تضم من هم في حالة مزاجـية معتدلة وليس لديهم الدافع لتغييرها. والمجموعة الثانية: وتضم مـن هم على وعي بحالتهم المزاجية ومعرضون للمزاج السيئ ولكنهم يتقـبلون ذلك كأمر واقع، ولا يفعلون أي شيء لتغيير مزاجهم وتحسينه علـى الرغم من انزعاجهم. وهؤلاء الأفراد من المتقبلين يمكن تصنيفهم في إطار المكتئبين الذين يستسلمون لليأس.

أن الوعـي الذاتـي بالانفعـالات والمشاعر هو كفاءة انفعالية رئيسية وهامـة فـي الذكـاء الانفعالي. وأيضا هو الأساس لقدرات وكفاءات الذكاء

الانفعالي (EI) الأخرى. ويعتبر المدخل الرئيس لأبعاد الذكاء الانفعالي، فمنه يمكـــن إدارة وتنظيم الانفعالات الذاتية وللآخرين، ومنه يمكن أن تبني الأبعاد التـــي تركز على المكونات الاجتماعية مثل التعاطف والتواصل بين الأفراد (جولمان، 2000 ؛ الأعسر وكفافى، 1998).

ومن خلال مراجعة ما تناوله السيكولوجيون حول مفهوم وأبعاد الذكاء الانفعالي (EI) لقد تم تحديد الأبعاد الخمسة التالية للذكاء الانفعالي وهي:

1- المعرفة الانفعالية Emotional Cognitive

وهـــو البعد الأساسي للذكاء الانفعالي (EI) ويتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، والتمييز الجيد بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدارة الانفعالات Management Emotions

ويشـــير هـــذا البعد إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقـــت للـــتحكم فـــيها وتحويلهـــا إلـــى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب والإحباطات وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات Regulating Emotions

ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر، وتوجيهها إلى تحقيق الإنجـــاز والـــتفوق، واســـتعمال المشـــاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4- **التعاطف** **Empathy**

ويشـــير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً وفهـــم مشاعرهم وانفعالاتهم، والتناغم والاندماج معهم والاتصال معهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

5- **التواصل** **Communication**

ويشـــير إلـــى التأثـــير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين، وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

قياس الذكاء الانفعالي

يعتبر الذكاء الانفعالي (EI) مفهوم جديد في علم النفس، حيث بدأ الاهتمام بـــه فـــي بدايـــة التسعينات من قبل ماير وسالوفي كما ذكر سابقاً. ولكي يتم الاســـتفادة مـــن هذا المفهوم في النواحي التطبيقية ومجالات الحياة المتعددة، يجـــب تحديـــده بدقة وتحديد أبعاده من ناحية نظرية وإجرائية، ومن ثم أعداد المقايـــيس والأدوات المناسبة لقياسه وتقديره، وكذلك التأكد من استقلالية هذا المفهوم كلياً أو جزئياً عن غيره من المتغيرات الشخصية الأخرى، كذلك فإن تطويـــر النماذج النظرية للذكاء الانفعالي يجب أن يتماثل مع أعداد وتطوير المقاييس الخاصة لقياس المفهوم (Bar-on & Parker, 2000). ولكي يتم التأكد من أن المقـــياس جيد ويمكن اعتماده ونشره، يجب التأكد من أن المقياس يغطي بشـــكل ملائـــم محـــتوى ومكونات مجال الذكاء الانفعالي، وأن يعطي نتائج ودرجـــات دقـــيقة تمـــثل القدرة الحقيقية للمفحوصين، وأن يظهر الفروقات

الحقيقــية بيــنهم في الأبعاد الرئيسية للذكاء الانفعالي، وكذلك التأكد من ثبات المقــياس بحيــث يعطــي نفــس النــتائج فيما إذا أعيد استخدامه على نفس المفحوصــين، وأن يكــون ذو فائدة بحيث يمكن اعتماد نتائجه في المجالات التطبيقــية، وكذلــك استخدام نتائجه كمؤشر تنبؤي لنجاح الفرد في مجالات الحــياة، والــتأكد من ارتباط نتائج المقياس مع نتائج مقاييس أخرى متماثلة، وأخــيراً البحث عن إمكانية التنبؤ به من خلال محكات حقيقية يمكن الاعتماد عليها (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001).

وهناك نوعان من مقاييس الذكاء الانفعالي

مقاييس الأداء للذكاء الانفعالي Performance Measures of EI

يســتند تقيــيم مقاييس الأداء للذكاء الانفعالي على الموضوعية، وتسجل الدرجــات بناءً على معايير محددة، لذا فإن هذه المقاييس تعطي درجة الذكاء الانفعالــي الفعلــية للفرد، ولكنها عادةً تحتاج إلى وقت أكثر مقارنة بمقاييس الــتقرير الذاتــي كونهــا تحــتاج إلى عدد من الإجراءات لكي يتم ملاحظة الاستجابة المحددة، وأيضاً تتطلب عدداً من خطوات الملاحظة قبل أن يسجل الفاحص مستوى الذكاء الانفعالي (EI)، بالإضافة إلى ذلك فإن مقاييس الأداء غــير محببة للمفحوص من حيث شعوره بأنه تحت الملاحظة والمراقبة مما يعــيق الحصــول على دقة في الاستجابة نوعاً ما، وعملياً من الصعب قياس جميع مكونات الذكاء الانفعالي للمفحوص في نفس الجلسة. وقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود ارتباطات ضعيفة بين مقاييس الأداء ومقاييس الشخصية، وكذلك أشارت الدراسات إلى وجود ارتباط جزئي بين مقاييس الأداء ومقاييس

الذكـــاء التقلـــيدي (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001). ومـــن هذا النوع من المقاييس:

1- مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل
(Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)).

صـــمم مـــن قـــبل سالوفي وماير عام (1997) لقياس المكونات الرئيسية الأربعـــة التـــي تـــم افتراضـــها كأســـاس للذكاء الانفعالي (EI)، يطلب من المفحوصين بأن يقوموا بأداء سلسلة من المهام التي تم تصميمها لتقييم قدرات الأفـــراد فـــي المجالات التالية: (إدراك الانفعالات، تعريف الانفعالات، فهم الانفعالات، استخدام الانفعالات)، ويتكون هذا المقياس من (12) مقياساً فرعياً موزعة على الفروع الأربعة الرئيسية لمجالات الذكاء الانفعالي؛ يتكون الفرع الأول مـــن أربعـــة اختبارات لتقييم القدرة على إدراك وتقدير الانفعالات من خـــلال القصـــص والتصاميم والموسيقى والوجوه، ويتكون الفرع الثاني من مهمتيـــن لتقيـــيم القـــدرة علـــى اســـتيعاب الانفعالات في العمليات المعرفية والإدراكـــية، بينما يتكون الفرع الثالث من أربعة اختبارات لتقييم القدرة على أدراك الأســـباب للانفعـــالات وفهـــم الانفعـــالات، ويتكون الفرع الرابع من اختباريـــن لتقيـــيم مهـــارة المفحوصين في إدارة انفعالاتهم الذاتية وانفعالات الآخريـــن. ولقـــد تم فحص الثبات للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وتم فحص الصـــدق البنائـــي والصـــدق التقاربـــي والصـــدق التميـــيزي للمقـــياس (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001) .

2- اختبار الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي وكاريوسو (2000)
Mayer - Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).

مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي Self - Report Measures of EI

تُقيم مقاييس التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك من قبل المفحوصين، لذا فهي تتطلب من المفحوصين بأن يكون لديهم بصيرة داخلية لتحديد مستوى ذكائهم الانفعالي، الأمر الذي ينتج عنه بعض الصعوبات كون أن المفحوصين ليس لهم القدرة على فهم ذكائهم الانفعالي بشكل دقيق، وعلى الرغم من ذلك فإنهــا شــائعة الاستخدام وتعتبر نتائجها هامة في الجوانب التطبيقية، ويمكن اعــتمادها للتنــبؤ بقدرة الأفراد على التكيف مع صعوبات الحياة، وأيضا من ممــيزاتها أنها تحتاج إلى وقت قليل في التطبيق حيث أنها تسمح للمفحوصين بــأن يلخصــوا مســتوى ذكائهم الانفعالي (EI) في وقت أقل مقارنةً بمقاييس الأداء، بالإضافة إلى ذلك فإنها يمكن أن تقيس مكونات الذكاء الانفعالي بشكل شــامل فــي الوقــت نفســه، وتحــت الظــروف نفسها، ولأعداد كبيرة من المفحوصــين. أشــارت نتائج الدراسات إلى أن نتائج مقاييس التقرير الذاتي لإدراك الانفعالات غير مرتبط مع الأداء الفعلي لتمييز الانفعالات، وذلك ربما يعود إلى الصعوبة التي تواجه مقاييس التقرير الذاتي لأن المفحوصين أحياناً يمكن أن يخفوا استجاباتهم الفعلية لكي يبدو بصورة أفضل أو أكثر حكمه مما هــم عليه بالواقع؛ لكن هذا النوع من الصعوبات يمكن التغلب عليه من خلال وضــع بعــض الفقــرات التي تكشف فيما إذا كان المفحوص يخفي إجابات معيــنة. وقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود ارتباطات بين نتائج مقاييس الــتقرير الذاتــي ومقايــيس الســمات الشخصــية، وبالــتحديد مع نموذج الأبعــاد الرئيســية الخمسة للشخصية (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001 ; Bar-on & Parker, 2000).

ومن هذا النوع من المقاييس:

1- استبيان المعامل الانفعالي لبارون
(Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-I))

صُـمم هذا المقياس من قبل بارون (Bar-on) عام (1997)، حيث تم بناء وتطوير المقياس بناءً على أوضاع تجريبية وتطبيقية على مدى أكثر من عقد، ويتميـز بأنـه أكثر مقاييس التقرير الذاتي شمولا من حيث أنه يغطي جميع مكونـات وأبعاد الذكاء الانفعالي (الانفعالية والشخصية والاجتماعية) التي تم تحديدهـا نظـرياً وتجريبياً من قبل بارون. ويعتبر من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً. ويتكون الاستبيان من (133) فقرة موزعة على (15) مقياساً فرعياً تقيس الأبعاد الرئيسية الخمسة للذكاء الانفعالي. ويعطي المقياس الدرجة الكلية لمعامل الذكاء الانفعالي، وكذلك درجات المقاييس الفرعية بشكل منفرد، ومن مميـزات المقـياس أنه يحتوي على (4) مؤشرات لصدق الاستجابات تكشف عما إذا كان المفحوص قد استجاب بطريقة عشوائية أو زيف في الاستجابات. ولقـد تم التحقق من الثبات بطريقة كرونباخ إلفا وإعادة الاختبار، وكذلك تم التأكد من الصدق التكويني والعاملي والارتباطي والتمييزي والصدق التنبئي. ويمكـن اسـتخدام هذا المقياس في المجالات التعليمية والمهنية والمعالجات الإكلينيكـية، والأبحاث التطبيقية، وكذلك في مجالات إعادة التأهيل والبرامج التدريبية (Bar-on, 1997).

2- مقياس سمات المزاج الما ورائيه ((Trait Meta-Mood Scale (TMMS))

صُـمم مـن قبل سالوفي وآخرين عام (1995) لتقييم قدرة الأفراد على الانتـباه للانفعالات والوضوح الانفعالي وتجديد الانفعالات، ويتمتع المقياس

بدرجـــة ثبات وصدق مناسبة. ويمكن استخدام المقياس في المجالات المهنية والإكلينيكية والأبحاث التطبيقية.

أهمية الذكاء الانفعالي

يعتـــبر الذكـــاء الانفعالـــي أحد أهم المواضيع المثيرة للاهتمام في العقد الأخـــير، ومـــن أهـــم المبررات المتعددة لزيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي؛ أنـــه يهـــتم بمعالجـــة الصـــراع والتـــناقض مـــا بين شعور الفرد وأفكاره، الأمـــر الـــذي يســـهم فـــي حـــل المشـــكلات الفـــردية ومـــن ثم البشرية (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001). والمـــبرر الثاني للاهتمام المتزايد به من قـــبل الســـيكولوجيين والباحثين أن مفهوم الذكاء الانفعالي يشير إلى نوع من الـــنقد لاختبارات الذكاء التقليدي، من حيث أن واقع الحياة والنجاح في الحياة يتطلـــب مهـــارات وقـــدرات انفعالـــية وشخصـــية واجتماعـــية أكـــثر من القـــدرات الأكاديمـــية والقـــدرات التـــي تقيســـها اختبارات الذكاء التقليدي (Bar-on & Parker, 2000). وإحـــدى الأســـباب الداعـــية للاهتمام به هو دوره كطاقة تؤثر بشدة وعمق على جميع القدرات والمهارات اللازمة للتغلب على صـــعوبات الحـــياة، وتساعد الفرد على النجاح في المجالات المختلفة للحياة. فالذكـــاء الانفعالـــي يلعب دوراً هاماً في التعليم والصحة والعلاقات الأسرية والزوجـــية والعلاقات الشخصية وفي العمل والتواصل الاجتماعي وكذلك في جميع مناحي الحياة المختلفة (Goleman, 1995).

ويلعـــب الذكـــاء الانفعالـــي دوراً هاماً في التعليم. حيث تؤثر الحالات الانفعالـــية المختلفة على القدرات والوظائف العقلية التي تنعكس بدورها على

كفاءة التعلم، فسيطرة المشاعر السلبية مثل القلق والخوف والخجل والغضب والانــزعاج علـــى بعض الطلاب في السنوات الأولى من المدرسة تحد من قدراتهــم علـــى التعلم، بينما تسعى المشاعر الإيجابية مثل الشعور بالاحترام والقبول من الآخرين وكذلك الشعور بالراحة والتفاؤل والثقة بالنفس إلى تنمية الانتــباه والتركــيز التــي بدورها ترفع من كفاءة قدرات الطلبة على التعلم (الاعسر وكفافى، 2000). ويرى جولمان أن الطلاب الأكثر ثقة بأنفسهم والأكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم والذين يسيطرون على إندفاعاتهم ولديهم قدرة علـــى تنظيم وضبط انفعالاتهم وكذلك لديهم قدرة على التواصل والتعاون مع زملائهـــم، هم الأكثر فاعلية في درجة التعلم ويحققون نجاحاً دراسياً مرتفعاً، كمـــا أشـــار جولمان كذلك إلى أن القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية المتمــثلة فـــي الذكـــاء الانفعالي هي الأساس لكل أنواع التعلم، وأن الصحة الانفعالـــية الجـــيدة تنبئ بالنجاح المدرسي (جولمان، 2000). ولكي يتم إكساب وتطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية عند الطلبة، لذا تقترح نظرية الذكاء الانفعالي أن تبتعد المدارس عن المفهوم التقليدي كمؤسسات تعليمية تعنى فقط بتعلـــيم المهـــارات المعرفـــية الأساســـية للطلاب، وأن يتم إعداد المدارس كمجـــتمعات تعليمـــية شـــاملة بحيث تكون المكان الذي ينقل خبرات واقعية مـــتكاملة للطلبة من خلال أنشطة متنوعة وإستراتيجيات مخطط لها يتم فيها تطويـــر المهـــارات الانفعالـــية والاجتماعية التي تساعد الطلبة على مواجهة الضـــغوط والتوترات المختلفة، مما يجعل الطلبة أكثر قدرة على التفاعل مع واقـــع الحياة في المستقبل، ويحققون نجاحاً ملموساً في جوانب الحياة المختلفة (Bar-on & Parker, 2000).

وكذلــك تمتد أهمية الذكاء الانفعالي إلى الجوانب الصحية والعلاجية. حيــث مــن الملاحظ أن الرعاية الطبية تفتقر للذكاء الانفعالي على الأغلب، ويمكــن ملاحظــة ذلك من خلال تجاهل الأطباء لردود الفعل الانفعالية عند المرضـــى. وإن تقديــر واقع المرض السيكولوجي والاجتماعي يلعب دوراً بارزاً في المسار العلاجي، وكذلك تشير الدراسات الحديثة إلى أن الانفعالات الســلبية والمزعجة مثل: (الغضب، الحزن، التشاؤم، القلق، الاكتئاب، التوتر الدائــم، ...) تسبب أمراض عضوية ومزمنة مثل: (قرحة المعدة، الصداع، الــتهاب المفاصــل، أمــراض القلب، الربو ...). إن تعلم القدرة على إدارة الانفعــالات أو الاسترخاء وتوظيفها من خلال برامج الصحة الوقائية تساعد الأفــراد علــى تجنــب خطــورة المشــاعر السلبية، الذي بدوره يتيح لهم تجنــب الكثــير مــن الأمــراض الخطــرة، لــذا فإنه من المهم ربط الطب والمعالجــات بالذكــاء الانفعالي لكل من القائمين بالرعاية الطبية والمرضى (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001 ; Goleman, 1995).

كما يلعب الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في المعالجات الإكلينيكية، حيث أن النقص في قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي تعزز سيطرة الانفعالات السلبية عــند المرضـــى النفســيين، الأمــر الــذي يعيق تجاوبهم للبرامج العلاجية بشــكل جـيد، لــذا تهـدف بــرامج العــلاج النفســي إلــى زيادة الوعي الذاتــي بالانفعــالات، وأن يصبح المرضى اكثر انتباها وتحديدا لمشاعرهم، ممــا يســاعدهم علــى تنظــيم وإدارة انفعالاتهم وكذلك استخدام انفعالاتهم كمصــدر للمعلومات لإدارة المواقف الضاغطة والتكيف مع متطلبات الحياة (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001). ويــرى جولمان أن التدريب على برامج

الاسترخاء وإدارة الذات وإدارة الضغط والتوتر والقلق تساعد الفرد على التخلص من المشاعر السلبية، وتجعله أكثر قدرة وكفاءة على معالجة مشكلات الحياة (Goleman, 1995). ولقد زاد الاهتمام من قبل المؤسسات والمراكز الإرشادية والمؤسسات التعليمية بالبرامج الوقائية والتأهيلية والتدريبية التي تستهدف معالجة مشكلات محددة بالاعتماد على تحسين وتطوير المهارات والقدرات الانفعالية والاجتماعية للذكاء الانفعالي نظرا لما تحققه من نجاح فعّال (Bar-on & Parker, 2000).

وتعتبر العلاقات الاجتماعية من أهم المجالات التي تتطلب مهارات وقدرات الذكاء الانفعالية، فالقدرة على التعاطف مع الآخرين من خلال الاهتمام بمشاعر الآخرين، وتفهم معاناتهم وآلامهم، ومساندتهم ومشاركتهم في المواقف التي تتطلب ذلك، تساعد على بناء علاقات جيدة بين الفرد والآخرين. وأن القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وفهم دوافعهم وأفكارهم تنمي مهارة التواصل معهم، وتجعل الفرد قادراً على التأثير الإيجابي بهم وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم (جولمان، 2000).

ولا تقف أهمية الذكاء الانفعالي عند مجالات محددة، فهناك الكثير من المجالات الهامة في الحياة تتطلب قدرات وكفاءات الذكاء الانفعالي. فتنشئة الأطفال داخل الأسرة، تتطلب إكساب الطفل في السنوات المبكرة القدرات الانفعالية التالية: السيطرة على النفس والتعبير عن الحاجات بطريقة هادئة والالتزام والانضباط والثقة بالنفس والقدرة على التعاون والتواصل مع الغير، والتي تعتبر البنية الأساسية لكل أنواع التعلم (جولمان، 2000). وكذلك العلاقات الأسرية بين الآباء والأبناء، حيث يجب تدريب الأبناء على المهارات التالية:

الـتحكم فـي اندفاعـاتهم وتدريبهم على تهدئة أنفسهم عند التوتر والغضب، وتدريـبهم علـى معالجة مخاوفهم وقلقهم ومعالجة مشاكلهم بطرق إيجابية، وكذلـك تشـجيعهم على استخدام الانفعالات الإيجابية مثل المثابرة والحماس والـتفاؤل لـزيادة الدافعـية، وتعلـيمهم الـتعاطف وتفهـم معاناة الآخرين وآلامهـم، ومسـاعدتهم علـى التواصـل مع الغير والاندماج في المجتمع (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001). ويلعـب الذكاء الانفعالي دورا في نجاح العلاقـة الزوجـية. أن الـنقص والعيوب في مهارات الذكاء الانفعالي تعزز بروز المشاكل، حيث أن عدم القدرة على السيطرة والتخفيف من حدة التوتر تعمل على تفاقم المشاكل، وكذلك عدم القدرة على التعاطف مع الطرف الآخر وتفهـم انفعـالاتهم تـزيد من حدة مشاعر الغضب والشك التي تهدد العلاقة الزوجية، فالقدرة على ضبط الانفعالات وإدارتها وحل الصراعات والسيطرة علـى الاندفـاع والإنصات الجيد والتعاطف، تقلل من حدة الخلافات وتبقي العلاقـة الزوجـية هادئـة. وللذكاء الانفعالي أهمية في العلاقات الشخصية والعلاقة بين الأصدقاء. فالقدرة على تفهم انفعالات الآخرين وإدارة انفعالاتهم والـتعاطف معهـم والـتوافق في الأمزجة مع الغير تسهم في بناء علاقات شخصية قوية وذات تأثير إيجابي (جولمان، 2000).

ويعتـبر العمـل من أهم المجالات التي قد تم تناولها من قبل المهتمون بالذكـاء الانفعالي حيث أن الذكاء الانفعالي يعد مطلباً رئيسياً لتحقيق النجاح في العمل، وأشار جولمان من خلال مراجعة الدراسات التي تم إجراؤها على (500) مؤسسـة ومـنظمة، إن الأشـخاص الذين سجلوا درجات عالية على مقايـيس الذكـاء الانفعالي يمتلكون مهارات شخصية واجتماعية ولديهم ثقة

بالـــنفس أكثر من زملائهم الذين حصلوا على درجات أقل. ويرى جولمان أن الرؤساء والقادة لديهم القدرة على دفع انفعالات العاملين في الاتجاه الإيجابي لتحقيق أهداف المنظمة، ويجب أن يمتلكوا قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي لأنهم يمثلون المؤسسة أمام المجتمع، ويتفاعلون مع اكبر عدد من الأشخاص داخل وخارج المؤسسة، ويضعون الجو العام والأخلاقي للمؤسسة والموظفين (Goleman, 1995 ; 1998).

يلعـــب الذكـــاء الانفعالـــي دوراً جوهرياً في العمل يفوق دور القدرات المعرفـــية والمهارات الفنية. وإنّ امتلاك المهارات الفنية والمعرفية الخاصة بعمـــل ما تؤهل الفرد للقيام بهذا العمل، لكن الوصول إلى التقدم والتميز في الأداء وكذلـــك الوصـــول إلـــى الرضا عن العمل يحتاج إلى قدرات الذكاء الانفعالـــي. ومـــن خلال دراسة المواقع التنفيذية للعديد من المهن مثل إدارة البنوك وإدارة الشركات والمهن التجارية والمهن الصحية وغيرها من المهن تبيَّـــن أن هـــناك مدى واسعاً من كفاءات الذكاء الانفعالي التي يجب امتلاكها للوصول إلى التميز في الأداء (Murray, 1998).

وتشـــير فوكـــس (Fox, 2002) إلـــى أهمية امتلاك الكفاءات الاجتماعية والانفعالـــية والشخصـــية المخـــتلفة لنجاح العمل في المؤسسات والمنظمات، وتؤكد على أهمية التدريب على قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي للتغلب على الصـــعوبات التـــي تواجـــه العاملين، ولتطوير أداء المنظمات. وكذلك تسهم البرامج التدريبية لقدرات الذكاء الانفعالي ومتابعتها وتقييمها في زيادة فرص الرضا والتقدم والنجاح بالعمل (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001).

(Liekert) عــام (1932) إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الروح المعنوية العالية وظــروف العمــل الجيدة وبين الإنتاج، فالعمل على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعــية للعاملين من خلال توفير علاقات إنسانية ودية، وظروف عمل جيدة داخل المؤسسة يعمل على زيادة الرضا الوظيفي لدى العاملين، ويساعد علـــى تحقــيق أهداف المؤسسة (درويش وتكلا، 1977). هذا بالإضافة إلى قيمة النتائج والمعلومات التي توفرها دراسة مستوى الرضا الوظيفي كأداة تقويمية للمؤسســة والتي يمكن استخدامها لتحديد مشاكل الموظفين والتخطيط لعلاجها أو لتحديد الحاجات التدريبية للموظفين (القبلان، 1981).

تعتــبر الحياة العملية من أهم مجالات الحياة بالنسبة للفرد، فقدرة الفرد علـــى التكيف الناجح مع متطلبات وضغوط العمل والقدرة على حل مشكلات العمــل المختلفة، وكذلك القدرة على التوافق الاجتماعي والاتصال الجيد مع الــزملاء داخــل العمــل تساعد على الاستقرار بالعمل والارتباط به والتقدم الوظيفي والشعور بالسعادة في بيئة العمل، الأمر الذي يزيد من درجة الرضا الوظيفــي عــند الفرد (زهران، 1985 ؛ Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001). ويرى بدر أن الرضا المرتفع عن العمل يعمل على رفع مستوى الطموح عند العامليــن ويقلــل مــن معــدل دوران العمالة ويقلل معدل الغياب ويقلل من مشكلات وصراعات العمل ويؤدي إلى ارتفاع نسبة الإنجاز والإنتاج ومن ثم تــزداد درجــة الرضـــا عن الحياة بشكل عام (بدر، 1983). كذلك فإنَّ الرضا المــرتفع عــن العمــل يعمــل على زيادة الدافعية عند الفرد لإنجاز المهام المطلوبــة منه في العمل بكفاءة عالية لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها (الشنواني، 1970).

ويُعـد عـدم الرضا عن العمل من أهم مصادر الضغوط النفسية؛ التي يمكن أن يواجهها الفرد في الحياة، حيث غالباً ما يؤدي إلى سيطرة المشاعر السـلبية وزيادتهـا عند الفرد، تلك المتمثلة بالشعور بالتوتر والعدوان والقلق والغضب والشعور بالإحباط، والتي تنعكس بشكل سلبي على العمل وبيئته من ناحـية وعلى قدرات ومهارات الفرد المعرفية والفنية المهنية المطلوبة لأداء العمـل مـن ناحية أخرى (داود وآخرون، 1983). ويمكن الاستدلال على عدم الرضـا الوظيفي من خلال ملاحظة المظاهر الجسمية أو السلوكية أو النفسية المخـتلفة، والتـي تصنف كملامح لعدم الرضا عن العمل، وتشمل الإرهاق والصداع، وكثرة المشاجرات والصراعات داخل العمل، والتأخر عن العمل، والغياب المتكرر، والتباطؤ في الإنجاز، وتدني مستوى الإنتاج، وعدم التعاون مع الآخرين، وعدم الاستقرار في عمل معين المتمثل في التنقل بين الأقسام، وزيـادة في عدد حالات ترك العمل (عوض، 1987 ؛ القريوتي وزويلف، 1989 ؛ الزاغة، 1997).

نظريات الرضا الوظيفي

تسـتند دراسـة الرضـا الوظيفـي من حيث أسبابه والعوامل والأبعاد المرتبطة به والمحددة له والمؤثرة عليه إلى عدة نظريات، ولقد تم تقسيم هذه النظريات إلى فئتين (العريمي، 1998 ؛ Campbell, et al., 1970)، هما:

1- نظريات المحتوى (Content Theories)

وهـــي التـــي تركز على العوامل التي تؤثر في رضا الفرد عن عمله، وترى هذه النظريات إنَّ الرضا الوظيفي يتحقق نتيجة لمقابلة الاحتياجات والتوقعات من قبل المؤسسة التي يعمل فيها الفرد. ومن هذه النظريات:

نظرية ماسلوا للحاجات (Maslow's Need Theory)

وضـــعت هذه النظرية من قبل ماسلو (Maslow) عام (1943)، وتقوم هذه النظرية على افتراض أنّ هناك مستويات من الحاجات الإنسانية يسعى الفرد علـــى إشباعها وتحقيقها من خلال توجيه السلوك نحو تحقيق هذه الحاجات، وقـــد رتب ماسلو الحاجات الإنسانية داخل هرم وقسمها إلى خمس مستويات تـــبدأ من قاعدة الهرم بالحاجات الفسيولوجية وتتدرج إلى رأس الهرم المتمثل بالحاجة إلى تحقيق الذات، وهي:

1- الحاجات الفسيولوجية.

2- الحاجة إلى الأمن.

3- الحاجة إلى الانتماء.

4- الحاجة إلى المركز والمنزلة الاجتماعية (التقدير).

5- الحاجـــة إلـــى تحقيق الذات (الشنواني، 1970 ؛ القبلان، 1981 ؛ العريمي، 1998).

وتشـــير هذه النظرية إلى أن الموظف سوف يكون راضياً عن عمله إذا اســـتطاع أنْ يشبع هذه الحاجات وإذا استطاع أنْ يحقق ذاته من خلال عمله (السلمي، 1976 ؛ العمري، 1985). ويؤكد ماسلو أن نظام العمل في أي مؤسسة أو مـــنظمة يجـــب أن يصمم بحيث يمكن الموظف أو العامل من إشباع هذه

الحاجات ويصل إلى تحقيق الذات من خلال عمله، الأمر الذي يقلل من تذمر وشكوى العاملين، ويزيد من فاعلية أداء العاملين، ويجعلهم أكثر رضا عن عملهم (عبد الرحمن، 1998). والنقطة الرئيسية في هذه النظرية هي أنَّ العمل يبدو وكأنّه البيئة والسياق الذي يمكن أنْ يتم فيه إشباع الحاجات والدوافع الخاصة بالعاملين، ومن ثم يشعر العاملين بالرضا نتيجة لذلك (قريوتي وزويلف، 1989).

نظرية ذات العاملين لهيرزبرج (Motivation - Hygiene Theory)

وضعت هذه النظرية من قبل هيرزبرج (Herzberg, 1968) علم (1956)، وأشار هيرزبرج من خلال النظرية إلى إنَّ هناك عاملين يرتبطان ويحددان الرضا أو عدم الرضا الوظيفي عند العاملين، وهما:

1- **المجموعة الأولى**: وتدعى بالعوامل الدافعة (Motivation) وتتكون من مجموعة عناصر مرتبطة بمحتوى وطبيعة العمل نفسه، مثل: (التقدير، والتعزيز، وفرص الترقية، والإنجاز، والاستقلال)، ويرى هيرزبرج إنّه إذا توفرت هذه العناصر في العمل فإنَّ ذلك سوف يحقق الرضا الوظيفي للعاملين وإذا لم تتوفر فإنّ ذلك سيؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي.

2- **المجموعة الثانية**: وتدعى العوامل الوقائية والصحية (Hygiene) وتتمثل في مستوى العناصر الخارجية المتعلقة بظروف العمل والبيئة المادية المحيطة بالعمل مثل: (الراتب، والأمن الوظيفي، وسياسة المؤسسة والتنظيم الإداري المعمول به، والمركز الاجتماعي، والظروف المادية للعمل، والعلاقات مع الرؤساء)، فإذا كانت هذه العناصر ملائمة فإنّه

سوف يتحقق الرضا، وإذا كانت غير ملائمة فإنَها تؤدي إلى عدم الرضا، ويــرى هيرزبرج إنّ هذه العناصر ضرورية للرضا ولكن وجودها بشكل منفرد لا يحقق الرضا الوظيفي.

نظرية الإنجاز (Achievement Theory)

أُقترحت هذه النظرية من قبل ماكليلاند (Mclelland) عام (1967)، وترى هذه النظرية إنّ العمل في أي مؤسسة يجب أن يوفر للعاملين فرصة لإشباع وتحقيق الثلاث حاجات التالية:

1- **الحاجة إلى الإنجاز:** وهي الدافع لتحقيق التفوق والنجاح والتميز، فالأفراد ذوي الطموح المرتفع يميلون للالتحاق بالأعمال التي بها نوع من التحدي لقدراتهــم ومهــاراتهم المخــتلفة والأعمال التي يمكن من خلالها تحقيق طموحاتهم وأهدافهم، فالمؤسسات التي تقدم فرص عمل تشتمل على نوع مــن التحدي تزيد من درجة الدافعية عند الأفراد الذين يمتلكون مهارات وقــدرات متميزة، الأمر الذي يحقق لهم أهدافهم ويزيد من درجة الرضا الوظيفي لديهم.

2- **الحاجــة إلى الاندماج أو الأُلفة:** وهي الرغبة في بناء علاقات اجتماعية وديــة فــي بيئة العمل، فالأفراد الذين لديهم هذه الرغبة يميلون للالتحاق بالأعمال ذات الطابع الاجتماعي والتي تتطلب اتصالات وتفاعل واندماج مــع الآخريــن داخــل المؤسسة، فالمؤسسات القادرة على توفير فرص الاندمــاج والتواصل داخل بيئة العمل أو خارج العمل لأفرادها العاملين،

تعمـــل علـــى إشباع هذه الحاجة لدى العاملين ذوي الرغبة في التواصل والاندماج، مما يزيد من درجة رضاهم عن العمل.

3- **الحاجـــة إلـــى القوة:** وهي الرغبة في السيطرة والإشراف والتأثير على الآخريـــن، فالأفراد الذين لديهم هذه الرغبة يميلون إلى الالتحاق بالأعمال التـــي توفـــر لهم فرص الإشراف والسيطرة والتأثير على الآخرين وإلى الأعمـــال القـــيادية، فإذا تحققت هذه الرغبة لهم من خلال العمل فإن ذلك سيزيد من درجة الرضا الوظيفي لديهم (شهاب، 1992 ؛ العريمي، 1998).

2- النظريات الإجرائية (Process Theories)

وهي التي تركز على الطريقة التي تتفاعل فيها مكونات ومتغيرات العمل وكيفية تأثيرها على رضا الفرد عن عمله، ومن هذه النظريات:

نظرية العدالة أو المساواة (Equity Theory)

وضعت هذه النظرية من قبل (Adams) عام (1963)، وترى هذه النظرية إنَّ المحـــدد الرئيســـي لجهـــود العمـــل والرضا عن العمل هو درجة العدالة والمســـاواة التي يدركها الفرد في وظيفته، وتفترض هذه النظرية إنَّ الرضا الوظيفي يتحقق إذا كان هناك توازن بين الجهود التي يقدمها في العمل وبين مـــا يحصل عليه من العمل ، وإذا لم يحدث التوازن فإنّه يحدث شعور بعدم الرضا عن العمل. وتشتمل هذه النظرية على ثلاث خطوات أساسية هي:

1- **التقيـــيم:** ويتضمن قياس كل من المدخلات والمكافآت، وتتكون المدخلات (مـــن: العمر، والمستوى الدراسي، ومقدار الجهد المبذول)، أما المكافآت

فتــتكون (مــن: الراتب، والترقية، والتقدير، والفوائد التي يحصل عليها الفرد من العمل بشكل عام).

2- **المقارنــة:** وهي مقارنة مكافآت الشخص بما يعطيه للعمل، أو مقارنة ما يحصل عليه الفرد مع غيره من زملاء العمل.

3- **السلوك:** وهو إدراك العلاقة بين التقييم والمقارنة، فعندما يدرك الفرد بأنّ الوضــع يــتم بناءً على أسس عادلة فإنّه يشعر بالرضا (القبلان، 1981 ؛ شهاب، 1992 ؛ العريمي، 1998).

نظرية القيم للوك (Locke's Value Theory)

وضعت هذه النظرية من قبل لوك (Locke) عام (1976)، ويؤكد لوك من خلال نظريته على أهمية رغبة الفرد كدافع للوصول إلى ما يعتقد إنه قيم من خــلال العمل. وقد ميز لوك بين الحاجات والآمال والقيم، ويرى إن الحاجات موجــودة وترتبط بالنواحي البيولوجية وليس لها تأثير على مستوى الرضا، وبين إن الآمال التي يعلقها الأفراد على الوظيفة لا تحدد مدى رضا الفرد عن تلك الوظيفة، ويؤكد على أهمية القيمة المرتبطة بأداء الوظيفة وما تحققه للفرد فــإذا كانت تحقق قيمة ذات أهمية للفرد، فإن هذه القيمة تعتبر هدف وتصبح دافع للعمل بكفاءة عالية وللإنجاز، فإذا نجح الفرد في تحقيق هذه القيم يشعر بالرضا الوظيفي (القبلان، 1981 ؛ شهاب، 1992).

وعلــى الرغم من تفسير النظريات السابقة الرضا الوظيفي من جوانب عديــدة إلا إن هــناك بعــض الجوانب التي لم يتم تناولها، حيث أن الرضا الوظيفي ناتج عن عملية تفاعل مستمرة بين الفرد وبيئة العمل التي يعمل بها

بجمـــيع مكوناتهـــا وطبـــيعة العمـــل الذي يقوم الفرد بأدائه (القبلان، 1981 ؛ Luthans, 1985). وكذلـــك الفـــروق الفردية بين العاملين في القدرات التكيفية تلعـــب دوراً هامـــاً فـــي الرضـــا الوظيفي، كالقدرة على معالجة صعوبات ومشـــكلات العمل المختلفة، والقدرة على إدارة التوتر والضغوط الناتجة عن العمل، وكذلك القدرة على التواصل بفاعلية مع زملاء العمل والاندماج بنجاح في بيئة العمل (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001). وكذلك تلعب الخصائص والسمات الشخصية الخاص بالفرد دوراً أساسياً في رضا أو عدم رضا الفرد عن العمل (المشعان، 1995).

ومما لا شك فيه إن بيئات العمل في المجالات المختلفة تتطلب من الفرد قضـــاء ساعات من اليوم داخل المؤسسة، حيث يتفاعل بها مع مجموعة من الـــزملاء والرؤساء. وأخذت النظرة الحديثة إلى المؤسسات تتجه إلى اعتبار المؤسســـة نظامـــاً اجتماعـــياً مـــتكاملاً، تتفاعل عناصره الداخلية معاً وفقاً للمتغـــيرات الرســـمية والشخصـــية والاجتماعية الموجودة، فيحاول الأفراد داخل هذا المجتمع إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم الخاصة وأهداف المؤسسة (داود وآخـــرون، 1983)، ويســـتخدمون مهارات اجتماعية وانفعالية وشخصية متـــنوعة في تفاعلاتهم داخل بيئة العمل، لتحقيق علاقات عمل ودية يسودها جـــو من التحفيز والدافعية والقدرة الأدائية العالية والمتميزة، وبالتالي ينعكس على درجة الرضا الوظيفي لديهم (Cherniss & Goleman, 2001).

مفهوم الرضا الوظيفي

لقــد بــدء الاهــتمام بمفهوم الرضا الوظيفي في ضوء تطور الاهتمام بــالإدارة، وتطور مفهوم الرضا الوظيفي مع بداية حركة الإدارة العلمية التي طورها تايلور (Taylor). ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن المكافآت المادية هي مــن أهــم حوافــز العمل وتعمل على زيادة الرضا الوظيفي عند العاملين. وبظهور حركة العلاقات الإنسانية التي طورها مايو وزملائه (Mayo et al.)، من خلال الدراسات التجريبية التي أجروها في مصانع هوثورن (Hawthorne) فــي الولايــات المــتحدة عام (1924) للاستقصاء عن ظروف العمل وفعالية العاملين، والتي توصلت إلى إن الاهتمام بشخصية العامل ومشكلاته، وتوفير جو من الثقة، والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تربط العاملين بمؤسساتهم يزيد الإنــتاج (درويش وتكلا، 1977 ؛القريوتي وزويلف، 1989). أضافت هذه الحركة لمفهــوم الرضــا الوظيفــي أهمــية دور كل من الظروف المحيطة بالعمل والعلاقــات الإنسانية لتحقيق الرضا الوظيفي (السلمي، 1970). وكذلك أسهمت المدرسة السلوكية الحديثة في تطوير مفهوم الرضا الوظيفي؛ حيث تنظر إليه علــى أنه استجابة لعوامل متعددة مرتبطة بالوظيفة، وترى بأنه لفهم الرضا الوظيفي لا بد من دراسة جميع العوامل والأبعاد الخاصة بالعمل والتي تشمل ظروف العمل وطبيعته والراتب والحوافز وزملاء العمل (العدوان وعبد الحليم، 1995).

ويرى عبد الخالق (1982) أن الرضا الوظيفي مفهوم مركب له عدة أبعاد تمثل في مجملها الرضا الكلي عن العمل وهي:

1- مدى إشباع حاجات العاملين.

2- موقف رؤساء العمل ونمط الإشراف المتبع.

3- طبيعة الروابط القائمة بين العاملين.

4- النمط التكويني لشخصية الفرد ومدى تكاملها في بيئة العمل.

ومما سبق يتضح إنّ مفهوم الرضا الوظيفي تطور من كونه شعور يحمل الفرد نحو عمله ناتج عن زيادة المكافآت المادية، إلى نظرة مركبة تحدد جوانب وأبعاد متعددة للرضا وتبين ألعوامل المؤثرة فيه.

ولقد حظي موضوع الرضا الوظيفي باهتمام العديد من الباحثين (كما ورد سابقاً)، وتزايد عدد الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في العقود الأخيرة، إلا أنّه لم يتم الاتفاق بين الباحثين على تحديد تعريف محدد لمفهوم الرضا الوظيفي، ويعود ذلك إلى الاختلاف في القيم والمعتقدات بين الباحثين (شهاب، 1992)، وإلى الاختلاف في المجالات والجوانب التي ينظر منها الباحث للموضوع، وكذلك إلى ارتباطه بالعديد من الجوانب المختلفة للعمل والجوانب المتداخلة لسلوك الإنساني والتي تختلف من دراسة إلى أخرى (Locke, 1969).

فعرف هوبوك (Hoppock, 1960) الرضا الوظيفي بأنه مجموعة الظروف النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الفرد مقتنعاً بعمله وراضياً عنه. وعرف فروم (Vroom, 1964) الرضا الوظيفي بأنه شعور الفرد اتجاه عمله الناتج عن تكيف الفرد الانفعالي نحو العمل الذي يشغله. وكذلك عرف لوك (Locke, 1969) الرضا الوظيفي بأنه حالة انفعالية سارة أو إيجابية تنتج من إدراك الفرد بأن عمله يسمح له بتحقيق القيم المرتبطة بالعمل الهامة بتصوره. ويرى بدر (1983) أنّ الرضا الوظيفي هو درجة شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب أن يشبعها من وظيفته من خلال قيامه بأداء وظيفة معينة. أما عاشور (1979) فيرى أنّ الرضا الوظيفي عبارة عن

مجموعـــة المشـــاعر الانفعالـــية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله والتي قد تكون إيجابية أو سلبية. وعرف المشعان (1995) الرضا الوظيفي بأنه درجـــة إشـــباع حاجات الفرد من خلال عوامل متعددة منها عوامل خارجية وعوامل داخلية.

ويتبيـــن مما سبق إنّ الرضا الوظيفي يشير إلى تكيف الأفراد الانفعالي نحـــو العمـــل الذي يشغلونه، وبناءً على ذلك يمكن الخروج بالتعريف التالي للرضـــا الوظيفـــي: هو شعور إيجابي يشير إلى درجة إشباع الفرد لحاجاته، وتحقيق أهدافه المرتبطة بالعمل والخاصة، والناتج عن مدى قدرة الفرد على التكـــيف بكفاءة مع متطلبات وصعوبات العمل، والتفاعل الناجح داخل مجتمع العمل.

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

يرتـــبط نجـــاح المؤسسات وتحقيق أهدافها، بمستوى كفاءة العاملين بها ورغبـــتهم فـــي العمل ورضاهم عن العمل (درويـــش وتكلا، 1977)، لذا تسعى المؤسســـات إلـــى التعرف على العوامل والخصائص الإيجابية والسلبية في بيـــئة العمـــل التـــي تؤثـــر فـــي مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بها (قريوتي وزويلف، 1989).

ولقـــد توصـــل هوبوك من خلال مراجعة نتائج الدراسات التي تناولت موضـــوع الرضا الوظيفي إلى تحديد عوامل عديدة تؤثر في الرضا الوظيفي منها السن، والجنس، والمستوى التعليمي للموظف، والخبرة، ودرجة صعوبة العمـــل، وطبـــيعة العمـــل، وظـــروف العمل، والاستقرار الوظيفي، ونوع

الإشــراف، وأوقــات العمل، والراتب، والحوافز (Hoppock, 1960). وحددت ســميث وكــندال وهولــن (Smith, Kendal & Hulin, 1969) خمســة جوانب للرضــا الوظيفــي وهــي: طبــيعة العمــل، والراتب، والإشراف، والتقدم الوظيفــي، وزمــلاء العمــل. وكذلــك حــددت كونــوي وويليمز وجرين (Conway, Williams & Green, 1987) نموذجــاً للرضا الوظيفي يتضمن سبعة عشر جانباً لقياس الرضا الوظيفي ومن أهمها: الإشراف، والإدارة، والأجور، وأسلوب العمل، والأمن الوظيفي، والتقدم الوظيفي، ومجموعة العمل، وفرص التدريــب، وفرص الترقية، والالتزام الوظيفي. وأشار نب (Knepp) المذكور فــي (غصــاونة، 2000) إلى أهمية المركز الاجتماعي في التأثير على الرضا الوظيفــي. وتوصلت عدة دراسات منها (عبد الخالق، 1982 ؛ العمري، 1992 ؛ المشــعان، 1995) إلــى إن الرضا الوظيفي يعتمد على مجموعة من العوامل والمحددات تسهم في تكوينه وتؤثر في مستواه، ويمكن تصنيف هذه العوامل والمحددات إلى ثلاث مجموعات وهي:

1- **عوامل متعلقة بالفرد نفسه:** وهي مجموعة العوامل والخصائص المتعلقة بالفرد مثل شخصية الفرد، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والسن، والجــنس، والخــبرة، وأهمــية العمل بالنسبة للفرد. والسمات الشخصية والحالة الصحية والنفسية والمزاجية الخاصة بالفرد (القبلان، 1995).

2- **عوامــل تنظيمــية:** وهــي مجموعة العوامل المرتبطة بسياسة المؤسسة والتنظــيم الإداري المتــبع فــيها وظــروف العمل مثل: ساعات العمل، وإجراءات العمل، والتهوية، والإضاءة، وطبيعة العلاقات والاتصالات بين الرؤساء والعاملين.

3- **عوامـــل بيئية:** وهي مجموعة العوامل التي تتعلق بالبيئة المحيطة بالعمل مـــثل: الخدمات التي تتوافر بمكان العمل، وثقافة المجتمع الذي يوجد فيه مكـــان العمـــل، ونظرة المجتمع لهذا العمل. والبيئة الاجتماعية والثقافية الخاصة بالموظف (بدر، 1983).

وكذلـــك أورد بدر(1983) من خلال مراجعة نتائج الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي عاملين آخرين لهما أهميتهما في تكوين أو تحديد الرضا الوظيفي بالإضافة إلى العوامل السابقة وهما:

1- **عوامل مرتبطة بالوظيفة:** وهي مجموعة العوامل التي يحصل عليها الفرد كونه يشغل وظيفة معينة مثل: الأجر النقدي، والحوافز المادية (المسكن، التدريـــب، المواصـــلات، الخدمـــة الصحي)، والشعور بالأمن الوظيفي، فـــرص الترقية، والعلاقات مع الآخرين (الزملاء، الرؤساء، المرؤوسين، مجموعة العمل).

2- **عوامل مرتبطة بالوظيفة نفسها:** وهي مجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة تصـــميم الوظيفة ودرجة إثرائها مثل: اكتساب معرفة جديدة من الوظيفة، السيطرة على الوظيفة من ناحية التخطيط والرقابة والتنفيذ، ومدى إشراك الفرد في اتخاذ القرارات، والشعور بالإنجاز، والمستوى الإداري للوظيفة، والنظرة الاجتماعية لهذه الوظيفة.

وقد تم تصنيف أبعاد الرضا الوظيفي إلى ثلاث مجالات رئيسية هي:

1- **الرضـــا عـــن طبيعة العمل:** ويتضمن فعاليات ونشاطات العمل ومستوى صعوبة العمل ودقة العمل.

2- **الرضـــا عــن بيـئة العمل وسياسات العمل:** ويتضمن العوامل الظرفية الخاصة ببيئة العمل (التهوية والإنارة) وقوانين العمل والتنظيم الإداري.

3- **الرضـــا عــن علاقـــات العمـــل:** ويتضمن طبيعة الروابط والعلاقات بين العامليـــن والرؤساء الرسمية وغير الرسمية، ونمط العلاقات بين زملاء العمل.

وتعتـــبر هذه الأبعاد مستقلة عن بعضها البعض، فقد يكون لدى العاملين رضـــا عـــن أحـــد هـــذه الأبعاد، أو على بعضٍ منها، لذا تسعى المؤسسات والمســؤولين مـــن خـــلال بـــرامجهم التقويمـــية إلـــى التعرف على الأبعاد التـــي يـــنخفض مســـتوى رضـــا العاملين عليها وتحديد الجوانب والعناصر المســـببة لعـــدم الرضا والعمل على تحسينها أو تغييرها لرفع درجة الرضا الوظيفـــي عـــند العامليـــن (القـــبلان، 1981 ؛ عـــبد الخـــالق، 1982 ؛ Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001).

قياس الرضا الوظيفي

هـــناك عدة طرق يمكن من خلالها قياس الرضا الوظيفي (بدر، 1983). نذكر منها:

1- **طريقة الاستقصاء:**

يصـــمم الباحـــث قائمـــة تحتوي على فقرات موزعة على أبعاد الرضا الوظيفـــي التـــي يراها الباحث مناسبة لطبيعة وأغراض البحث، ويطلب من المســـتجيب أن يعـــبر عن درجة الموافقة أو المعارضة من وجهة نظره من خلال اختياره إحدى تدرجات الإجابة المقابلة للفقرات، ويمكن استخدام إحدى القوائـــم النموذجـــية المعـــدة لهـــذا الغـــرض والتـــي تتناســـب مع طبيعة

وغــرض البحــث، مــثل قائمــة تكســاس لقــياس الرضــا عــن العمل (Texas Instruments questionnaire)، أو قائمــة فهــرس وصــف الوظــيفة (Job Description Index) وهذه القوائم تقيس درجة الرضا الوظيفي على معظم العوامــل المــتعلقة بــالعمل، أنّ طــريقة قوائم الاستقصاء المعدة أو القوائم النموذجــية للاستقصاء سهلة التطبيق وتصلح للاستعمال مع أعداد كبيرة من المستجيبين ويمكن قياس أبعاد رضا متعددة من خلالها، هذا بالإضافة إلى إنها غــير مكلفة ولا تحتاج إلى وقت في التطبيق ولكنها ليست على مستوى من الدقة وذلك بسبب احتمال تحيز المستجيب، ويمكن علاج ذلك من خلال وضع فقرات لكشف تحيز المستجيب.

2-طريقة المقابلات:

وفيها يتم مقابلة الأفراد مباشرة وذلك للحصول على المعلومات والبيانات التــي يــريدها الباحــث، وقــد تكون المقابلة رسمية ومخطط لها من حيث الإعــدادات والزمن، ويتم خلالها طرح أسئلة على المستجيب وجمع البيانات ضمن الأسئلة المطروحة، وقد تكون المقابلة غير رسمية ومخطط لها من قبل الباحــث حيث يقوم بعرض أسئلة غير مباشرة للحصول على بيانات محددة، وتعتــبر هــذه الطــريقة فعالة مع دوائر العمل صغيرة الحجم وكذلك تمكن الباحــث مــن الحصــول على معلومات إضافية أثناء المقابلة ولكنّها مكلفة وتحــتاج إلــى وقت، هذا بالإضافة إلى احتمال تحيز المقابل أو عدم إعطاء معلومات صحيحة من قبل المستجيب.

3- **الطرق غير المباشرة:**

ويـــتم مـــن خلالها الاعتماد على البيانات الثانوية المشاهدة مثل معدلات الغياب، ومعدل دوران الموظفين، وحجم شكاوي الموظفين وحجم الصراعات العمل بين الموظفين وعدد حالات ترك العمل (الاستقالة). وهذه الطريقة أقل تكلفة بالإضافة إلى ابتعادها عن التحيز ولكن هذه الطريقة بحاجة إلى دقة في تفسير هذه المشاهدات والبيانات.

مشكلة الدراسة وأهميتها

حاولـــت هذه الدراسة إلقاء الضوء على علاقة الذكاء الانفعالي بالرضا الوظيفـــي وأثـــر كـــل من الخبرة والتخصص والرتبة الأكاديمية على الذكاء الانفعالـــي لـــدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. إذ أن معرفة هذه العلاقـــة ســـتنعكس إيجابياً على كل من الجامعة والهيئة التدريسية؛ وذلك من خـــلال الـــتعرف على قدرات وكفاءات الذكاء الانفعالي الهامة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية وبالتالي زيادة فعاليتها أثناء العمل. وإن أهمية دراسة الذكاء الانفعالـــي ستتيح النظر إلى العمل من جوانب أكثر إنسانية وشخصية ، حيث أخـــذ الشـــكل العـــام في المؤسسات المختلفة عقد دورات تدريبية في مجال الأنماط المختلفة للإدارة متجاهلين القالب الانفعالي وأهميته التأثيرية في مجال العمـــل، لذا فمن الممكن أن تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على الجوانب والقدرات الانفعالية الهامة في مجالات العمل ومن ثم تصميم دورات تدريبية لإكساب العاملين في المجالات المختلفة قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي مثل معـــرفة وإدارة وتنظـــيم الانفعـــالات الخاصة بالفرد وكذلك معرفة انفعالات

الآخريـــن والـــتعاطف معهم وبناء علاقات إنسانية تسهم في خلق جو تأثيري هادف داخل بيئة العمل.

وإن مـــثل هـــذه الدراســـة حول الذكاء الانفعالي لم يتم تناولها سابقاً في الأردن حسب علم الباحث. لذا فإنها من الممكن أن تكون حافزا لدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بجوانب ومجالات أخرى لها أهميتها في الحياة.

كذلـــك إن مـــثل هـــذه الدراســـة يمكن أن تسهم في الجوانب التربوية والتعليمية؛ حيث تتيح الفرصة للتربويين بالنظر إلى قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي بأهمية بالغة، ومن ثم محاولة دمج قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي ضـــمن المـــناهج والأســـاليب التدريسية لبناء أساسيات الذكاء الانفعالي عند الطلاب.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفـــت هـــذه الدراســـة إلى الكشف عن درجة الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفـــي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، وكشف العلاقة بين الذكـــاء الانفعالـــي والرضا الوظيفي، وأثر كل من المتغيرات التالية: الخبرة والتخصـــص والرتـــبة الأكاديمـــية على الذكاء الانفعالي لدى أعضاء الهيئة التدريســـية فـــي جامعـــة مؤتة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

1- ما درجة الذكاء الانفعالي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة؟.

2- ما درجة الرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة؟.

3- هــل هناك علاقة بين درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؟.

4- هــل هناك علاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والخبرة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة عند مستوي الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؟.

5- هــل هــناك فروق في الذكاء الانفعالي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة تعزى إلى التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؟.

6- هــل هــناك فروق في الذكاء الانفعالي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة تعزى إلى الرتبة الأكاديمية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؟.

محددات الدراسة

اقتصــرت هــذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة القائميــن بأعمــالهم خــلال الفصــل الدراسي الثاني من عام (2001 / 2002) والمتفرغيــن تفرغاً كاملاً، والحاصلين على شهادة دكتوراه بغض النظر عن جنسياتهم. ولم تشمل هذه الدراسة أولئك الذين يعملون بدوام جزئي.

التعريفات الإجرائية

تعــرف الباحــثة المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة على النحو التالي:

1- **الذكــاء الانفعالــي:** ويقصد بالذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بأنه الدرجة التــي يحصــل عليها عضو هيئة التدريسية على مقياس الذكاء الانفعالي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

2- **الرضـــا الوظيفي:** ويقصد بالرضا الوظيفي هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصـــل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الرضا الوظيفي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

3- **التخصـــص:** ويقصـــد به طبيعة المادة الدراسية التي يدرسها عضو هيئة الـــتدريس والكلية التي يعمل بها، ولقد تم تصنيف أعضاء هيئة التدريس حسب التخصص في هذه الدراسة إلى:

1- تخصصات إنسانية.

2- تخصصات علمية.

4- **الرتـــبة الأكاديمية:** وهي طبيعة التصنيفات المعتمدة في الجامعات لتحديد درجـــة عضـــو هيئة التدريس في الجامعة، ولقد تم تقسيم أعضاء الهيئة التدريسية على أساس الرتبة الأكاديمية في هذه الدراسة إلى:

1 - أستاذ مشارك وأعلى.

2 - أستاذ مساعد أقل.

5- **الخـــبرة:** وهي عدد السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في العمل في الجامعات، وقد قسمت للفئات التالية:

1 - 1-5 سنوات.

2 - 6-10 سنوات.

3- 11 سنة – أو اكثر.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفـــي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. وعلى الرغم من توافر بعض الدراسات في الأدب الأجنبي حول الذكـــاء الانفعالـــي، فقـــد وجـــدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تتعلق في موضـــوع الذكـــاء الانفعالي في الأدب العربي، أما الدراسات التي بحثت في موضـــوع الرضا الوظيفي فهي كثيرة سواء أكانت دراسات عربية أم أجنبية ولكن دون ربطها بالذكاء الانفعالي.

وسيتم في هذا الفصل عرض وتحليل الدراسات السابقة الأجنبية والعربية في موضوعي الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي، ولتسهيل عرض الدراسات الســـابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة فقد تم تصنيف الدراسات إلى مجالين كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي.

أولا: الدراسات التي بحثت في الذكاء الانفعالي

قـــام روزينتال (Rosenthal, 1977) بدراسات مكثفة هدفت إلى قياس قدرة الأشـــخاص على قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة. حيث قام روزنتال بـــإعداد اختـــبار خـــاص بالـــتعاطف سمّاه بروفيل الحساسية غير المنطوقة (Profile Of Nonverbal Sensitivity (PONS)) ويقـــيس القدرة على فهم الرسائل

غير اللفظية الصادرة عن الآخرين، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة مشاهد على شريط فيديو لفتاة تعبر عن مواقف انفعالية متنوعة ومتدرجة في الشدة، بحيــث يعبر عن كل مشهد إما بتعابير وجهيه أو من خلال حركات الجسم وبــدون اســتخدام الكلمــات، تعــرض على المفحوصين وعليهم أن يحددوا الانفعــالات التــي تتناسب مع المشاهد المعروضة. أستخدم هذا الاختبار في دراسات تمت على عينات مكونة من سبعة آلاف شخص من الولايات المتحدة ومــن كــلا الجنسين، أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن القدرة على قراءة الرسائل غير اللفظيةِ للآخرين ترتبط بالتوافق الانفعالي والانفتاح على الحياة وحب الآخرين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث تفوقن على الذكور في هــذه القــدرة، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأشخاص القادرين على قــراءة الرسائل غير اللفظيةِ كانوا أفضل في تمييز وتفهم عواطف الآخرين والــتعاطف معهم وكانوا ناجحين اجتماعيا وأكثر نجاحا في أعمالهم. وأيضا أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة عرضية بين درجات التعاطف وبيــن درجــات معامل الذكاء (*IQ*) ودرجات اختبار الكفاءة الدراسية (SAT) ونتائج الامتحانات المدرسية، وتعتبر هذه الدراسات من الدراسات الأولية التي اهتمــت بفهم وإدراك انفعالات الآخرين. وهو مكون مهم من مكونات الذكاء الانفعالي.

قام سليجمان (Seligman) المشار أليه في جولمان (2000) وألاعسر وكفافي (2000) بدراسة عام (1984) هدفت إلى كشف العلاقة بين التفاؤل (من كفاءات الذكاء الانفعالي) والنجاح الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً من الطلــبة الجــدد في جامعة بنسلفانيا (Pennsylvnia). استخدم في هذه الدراسة

مقياس التفاؤل من إعداد الباحث ودرجات الطلبة الأكاديمية ودرجات اختبار التحصيل الدراسي المقنن (SAT). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن الدرجات التـــي حصل عليها الطلبة على مقياس التفاؤل ترتبط إيجابياً بدرجات تحصيل الطلـــبة خلال عامهم الدراسي الأول. وكذلك أشارت الدراسة إلى إن مقياس التفاؤل كان مؤشراً تنبؤياً أفضل بتحصيل الطلبة الأكاديمي من درجاتهم على اختبار التحصيل الدراسي المقنن (SAT).

وقـــام سناري وفايلنت (Snarey & Vaillant, 1985) بدراسة مسحية طولية علـــى (450) شـــاباً مـــن الذيـــن نشـــأوا فـــي ســـومرفيل وماساشوســـتس (Sommerville & Massachusetts)، وهمـــا مدينتان مزدحمتان. وكان ثلثي هذه المجموعـــة تعيش أسرهم على الضمان الاجتماعي، وتم حساب معامل الذكاء (IQ) للعيـــنة وكان معامل الذكاء (*IQ*) لثلث العينة أقل من (90) درجة، وتبين مـــن خـــلال الدراسة أنه لم يكن لمعامل الذكاء سوى علاقة ارتباطيه ضعيفة بـــنجاحهم فـــي عملهم، أو النجاح في سير حياتهم. وبينت الدراسة أن هناك (7 %) مـــن الأفراد الذين حصلوا على معامل ذكاء أقل من (80) درجة كانوا عاطليـــن عـــن عمل. وأيضا كان هناك (7 %) من الأفراد الذين حصلوا على معـــامل ذكاء أعلى من (100) درجة من غير عمل، وأشارت الدراسة إلى أن الاختلافات الكبيرة بين أفراد العينة لا تعود إلى معامل الذكاء وإنما تعود إلى مجموعـــة مـــن القدرات الاجتماعية والانفعالية مثل القدرة على التعامل مع الإحـــباطات والـــتحكم فـــي الانفعالات والقدرة على التعاطف والتواصل مع الآخريـــن. إن هذه القدرات والتي تعتبر من قدرات الذكاء الانفعالي هي التي

أوجـــدت الاختلافات الكبيرة بين أفراد العينة في نجاحهم المهني والنجاح في الحياة بشكل عام.

وكذلـك قـام باشمان (Bachman, 1988) بدراسة هدفت إلى التعرف على صفات وخصائص القادة الأكثر تأثيراً ونجاحاً في القوات البحرية الأمريكية. أجريت الدراسة على القادة في القوات البحرية الأمريكية. ومن خلال المعلومات والبيانات التي تم جمعها ورصدها أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الخصائص والصفات التي يتميز بها القادة الأكثر تأثيراً، وتتمثل في: أنهم أكثر دفئاً وأكثر انفتاحاً وأنهم أكثر بوحاً وتعبيراً عن عواطفهم وأيضاً أنهم ودودون واجتماعيون، وأنهم أكثر قدرة على التعاطف مع الآخرين، وتعتبر مجموعة هذه الخصائص من كفاءات الذكاء الانفعالي.

وقام شودا وميشيل وبياكي (Shoda, Mischel & Peake, 1990) بدراسة طولية شملت (635) طفلاً من أطفال الحضانة داخل جامعة ستانفورد (Stanford). وكان متوسط أعمار الأطفال (4) سنوات. هدفت الدراسة إلى تميز الأطفال الذين لديهم قدرة على مقاومة الانفعالات وتأجيل الاندفاع وأثر ذلك على الشخصية وعلى المسار الحياتي للطفل في المستقبل، وكانت التجربة تتم بتعريض الأطفال لموقف تجريبي يخيرون فيه بين الحصول على قطعة حلوى واحدة على نحو عاجل أو الحصول على قطعتين من الحلوى بعد فترة انتظار تتراوح بين (15-20) دقيقة (فترة غياب المجرب عن الأطفال). وبناءً على الملاحظة التي تمت، قُسم الأطفال إلى مجموعتين؛ مجموعة الأطفال الذين قاوموا الاندفاع بصبر، ومجموعة الأطفال المتسرعين. وبعد مرور (12-14) سنة تتبعت الدراسة سير حياة (185) من هؤلاء الأطفال وهم في

مـــرحلة المـــراهقة، أشـــارت الدراسة أن هناك فروقا واضحة بين مجموعة الأطفـــال الذين استطاعوا تأجيل الاندفاع وبين مجموعة الأطفال المتسرعين الذيـــن اندفعـــوا نحو الحلوى في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، فمجموعة الأطفال الذين قاوموا الاندفاع أصبحوا مراهقين أكثر كفاءة اجتماعية وواثقين من أنفسهم ولديهم قدرة على مواجهة ضغوط وإحباطات الحياة ولديهم القدرة على مواجهة التحديات، ومعتمدين على أنفسهم ويتصفون بالمبادرة وينغمسون فـــي العمـــل والمشـــاريع المدرسية. أما مجموعة الأطفال المتسرعين الذين اندفعـــوا نحـــو الحلوى، فقد كانوا في مرحلة المراهقة أقرب إلى الشخصيات الخجولـــة وليس لديهم علاقات اجتماعية ويتصفون بالعناد والتردد ويشعرون بالقلق وعدم الثقة بأنفسهم ومزاجهم حاد وكانوا أكثر عرضة للاضطراب أمام الإحباطات وكان تقديرهم لذاتهم بأنهم سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام. وعـــندما تـــم تقييم سير حياتهم مرة أخرى بعد إنهائهم الدراسة من المدرسة الثانوية، أشارت الدراسة إلى أن مجموعة الأطفال الذين انتظروا بصبر وهم فـــي الـــرابعة كانوا متفوقين دراسياً مقارنةً بمجموعة الأطفال الذين اندفعوا متســـرعين وهـــم في الرابعة، وكذلك أكدت تقييمات آباء مجموعة المتفوقين بـــأنهم اكـــثر كفاءة أكاديمياً ولديهم القدرة على التعبير عن أفكارهم بطريقة لغويـــة واضحة ويصممون الخطط ويتابعَون تنفيذها وينجحون في الوصول إلـــى أهدافهـــم وكذلك لديهم رغبة بالتعلم. وكذلك أشارت الدراسة من خلال مقارنة درجات المجموعتين على اختبار الكفاءة الدراسية (SAT) بأن درجات مجموعة الأطفال الذين صبروا وقاوموا الاندفاع كانت أعلى بشكل كبير جدا مقارنـــة بدرجات مجموعة الأطفال المتسرعين. ونتيجة لذلك أشارت الدراسة

إلى أهمية القدرة على التحكم في الاندفاعات في مرحلة الطفولة، حيث تعتبر مؤشـــراً قوياً للنجاح في الحياة وأيضا النجاح الأكاديمي. وتعتبر هذه الدراسة مـــن الدراســـات المهمة التي توضح دور القدرة على التحكم في الانفعالات ومقاومـــة الاندفـــاع كجوهـــر أساســـي في بُعد تنظيم الانفعالات في الذكاء الانفعالي.

كذلك قام كل من ماير وديباولو وسالوفي (Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990) بدراســـة هدفت إلى قياس قدرة الأفراد على تمييز المحتوى الانفعالي لمثـــيرات بصرية مرتبطة بالسمات الشخصية ذات الصلة بالذكاء الانفعالي. من خلال التحقق من الفرضيات التالية:

1- أن نظـــام الإدراك الانفعالي يمكن أن يُلاحظ وأن يُقيم المحتوى الانفعالي لأنماط وجهية وألوان وتصاميم.

2- أن هـــذه القـــدرة ستكون مرتبطة بخصائص شخصية محددة مثل: معرفة الانفعـــالات الخاصـــة، وتقـــبل الحالـــة الشعورية الداخلية، والتعبير عن الانفعالات، والتعاطف.

تكونت عينة الدراسة من (139) طالباً جامعياً من تخصصات مختلفة. في المرحلة الأولى من الدراسة تم استخدام استبانه الإدراك الانفعالي التي تحتوي علـــى مثـــيرات بصـــرية وجهيه، وألوان، وتصاميم، وعلى المفحوصين أن يســـتجيبوا علـــى الفقرات باختيار واحد من ستة تعابير انفعالية محددة وهي: (الغضـــب، الســـعادة، الحزن، الخوف، الاشمئزاز، الاندهاش) وفي المرحلة الثانـــية مـــن الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس فرعية معيارية وهي: مقياس الـــتعاطف (Empathy)، ومقـــياس الألكســـي ثايميا (Alexi thymia) (وهي:عدم

القـــدرة علـــى تميـــيز وتحديـــد ووصـــف المشـــاعر)، ومقـــياس العصبية (Neuroticism). أشـــارت نـــتائج الدراســـة إلى وجود ارتباطات بين درجات الإدراك الانفعالي ودرجات المقاييس المعيارية المستخدمة، وأشارت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الإدراك الانفعالي والتعاطف والانبساط، وكذلك إلى وجود ارتباط داخلي بين درجات مقياس الألكسي ثايميا ودرجات مقياس العصبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المفحوصين أظهروا قدرة دقيقة على تحديـــد وإدراك المحتوى الانفعالي في المثيرات غير اللفظية، وهذا يشير إلى أن المفحوصـــين لديهـــم قـــدرة علـــى فهم العمليات المعرفية للآخرين وفهم الانفعـــالات التـــي تظهر على الملامح الوجهيه للآخرين. وكذلك تشير نتائج الدراســـة إلى أن مظاهر الذكاء الانفعالي تبدو كقدرات محددة تتضمن إدراك الانفعـــالات الخاصة وإدراك انفعالات الآخرين والقدرة على التعبير الانفعالي واستخدام هذه القدرات في دفع النفس لتحقيق الأهداف. وتوصلت هذه الدراسة إلـــى تحديـــد خمســـة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي: المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعـــالات، تحفـــيز الـــنفس، إدراك انفعـــالات الآخرين، وإدراك العلاقات الاجتماعية.

وقام كل من لوشن وسيرفنس (Lusch & Serpkenci, 1990) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين بعض الكفاءات الانفعالية والنجاح بالعمل. وكانت عينة الدراســـة مكونة من مجموعة مديري مخازن تجارية. وقد تم استخدم استبانة الاســـتثمار التي توضح نسبة البيع لكل قدم مربع في المخزن، ولكل موظف، ولكـــل دولار، بالإضـــافة إلـــى استبانة أخرى للكشف عن القدرة على إدارة المشاعر والانفعالات والسيطرة على الضغط والتوتر، أشارت نتائج الدراسة

الانتباه للانفعالات ومقياس الشعور بالذات الخاصة والعامة وكذلك إلى وجود ارتباط سالب بين وضوح الانفعالات والتناقض الوجداني والاكتئاب وارتباط سالب بين تجديد المزاج والاكتئاب وارتباط إيجابي بين تجديد المزاج والمعتقدات عن تنظيم المزاج السلبي، وكذلك أشارت الدراسة إلى انه يمكن تصنيف المقاييس التي تم استخدامها حسب عوامل الدراسة واعتمادها لهذه الموضوعات. وبينت الدراسة أن مقياس (TMMS) يتمتع بدرجة ثبات وصدق مناسبة لقياس مظاهر الذكاء الانفعالي المختلفة. ونتيجة لهذه الدراسة أشار الباحثون إلى أن الانتباه للانفعالات ووضوح الانفعالات وتجديد المشاعر تعتبر أساسية في بعد ضبط الذات الذي هو أحد الأبعاد الرئيسية في الذكاء الانفعالي. وأكدوا من خلال دراستهم أن الأشخاص الذين يمتلكون الذكاء الانفعالي تركز قدراتهم على العمليات الضرورية للانتباه إلى مشاعرهم والتعبير عنها بوضوح ويجددون حالاتهم المزاجية.

قام فليت (Flett, 1996) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج علاجي. تكونت عينة الدراسة من (67) فرداً خضعوا لبرنامج إعادة تأهيل مكثف لمدة ثلاثة أسابيع في مركز معالجة الإدمان الكحولي إلى جنوب أفريقيا. أستخدم مقياس بارون للذكاء الانفعالي (EQ-i) للعينة قبل إخضاعهم في البرنامج التأهيلي. وبناء على درجاتهم الأولية على المقياس تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين، مجموعة جيدة حصلت على درجات عالية على المقياس، ومجموعة ضعيفة كانت درجاتهم منخفضة على المقياس. وبعد أن تم إخضاعهم للبرنامج التأهيلي المكثف ثم إعادة استخدام نفس المقياس لأفراد نفس العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافات معنوية في درجات

الذكـــاء الانفعالي للمجموعة العلاجية قبل البرنامج التأهيلي وبين درجاتهم في نهاية البرنامج التأهيلي. وأيضا أشارت النتائج أن برنامج إعادة التأهيل عمل علـــى تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تم قياسها على المقياس، وكذلـــك أشارت النتائج إلى أن مقياس الذكاء الانفعالي كان قادراً على التنبؤ بالأفـــراد الذيـــن ســـوف يتحسنون بعد انتهاء فترة التأهيل حيث كانت أعلى درجـــات بعـــد إعادة الاختبار على المقياس لصالح المجموعة الجيدة، وتشير الدراســـة إلى انه يمكن استخدام المقياس للتنبؤ بنجاح الأفراد قبل إخضاعهم للـــبرامج التأهيلـــية والعلاجية، وكذلك بينت الدراسة أنه يمكن اعتماد مقياس بارون للذكاء الانفعالي (EQ-i) لتقييم البرامج التأهيلية والعلاجية.

وقام سوارت (Swart, 1996) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين السعادة (well-being) والأداء الأكاديمـــي. وكانت عينة الدراسة مكونة من (448) من طلبة سنة أولى في جامعة جنوب إفريقيا (South African university). استخدم الباحـــث مقـــياس الذكاء الانفعالي (EQ-i)، والدرجات الأكاديمية التي حصل علـــيها الطلـــبة خلال السنة الأولى. وبعد أن أتم المفحوصون الاستجابة على مقـــياس الذكـــاء الانفعالي، تم تصنيف الطلبة إلى مجموعتين بالاعتماد على الدرجات الأكاديمية؛ المجموعة الأكاديمية الناجحة والمجموعة الأكاديمية غير الـــناجحة. تم مقارنة نتائج مقياس الذكاء الانفعالي لدى المجموعتين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلت درجات أعلى على مقـــياس الذكاء الانفعالي مقارنة بالمجموعة الأكاديمية غير الناجحة. ونتيجة لهذه الدراسة أشار الباحث إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي

وبين النجاح الأكاديمي، وكذلك أشارت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يمكن الاستدلال به كمؤشر للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي.

وقام فايست وباررون (Feist & Barron, 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثـر كل من الذكاء الأكاديمي والذكاء الانفعالي على النجاح المهني والنجاح فـي الحـياة. تكونت عينة الدراسة من (80) فرداً من الحاصلين على درجة أسـتاذ فـي العلـوم وخضعوا لاختبارات معامل الذكاء والمقابلات في عام (1950) عـندما كـانوا طلاباً في جامعة كاليفورنيا ببركلي (Berkeley). وبعد أربعين سنة تبين أن تقييمهم الأولي الذي اعتمد على تقييم بواسطة خبراء من نفـس التخصص وعلى اختبارات في الجوانب المعرفية والأكاديمية، لم يكن مؤشـراً علـى نجاحهم المهني ونجاحهم في الحياة، حيث تبين أن هذا التقييم تجاهل القدرات الانفعالية والاجتماعية. وأشارت الدراسة إلى إن معامل الذكاء المـرتفع متطلـب رئيسي للحصول على درجة علمية عالية والحصول على عمـل جـيد، وبينـت الدراسـة أن النجاح في العمل والاستمرار في وجه الصـعوبات والـتعايش بشـكل جـيد مع زملاء العمل يتطلب مجموعة من القـدرات الانفعالـية والاجتماعـية وهي اكثر أهمية بمقدار أربع مرات من معامل الذكاء لتحديد النجاح المهني والنجاح في الحياة.

قـام جـيري (Geery, 1997) بدراسة استقصائية هدفت إلى الكشف عن الخصائص السلوكية لمديري المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من مديري المدارس، وبعد أن تم قياس ذكائهم الانفعالي والاستقصاء عن الخصائص السلوكية التي يستخدمونها داخل العمل، أشارت نـتائج الدراسـة أن هناك مجموعة من الخصائص السلوكية التي يتميز بها

مديرو المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي وهي: الحفاظ على الهدوء من خلال استخدام المعرفة الانفعالية والتحكم في الانفعالات، والتفاؤل والتحكم في الاستجابات السلبية، وفهم وإدراك انفعالات الآخرين والتعاطف معهم، وتوقع الصراعات وإدارتها بحكمة وفاعلية وحلها بهدوء، وكذلك لديهم القدرة على تطوير جسور من الثقة بينهم وبين الآخرين ويحافظون على العلاقات الجيدة داخل العمل، وأيضا يستخدمون الانفعالات بحكمة للتأثير على الآخرين بشكل إيجابي.

قام بارون (Bar-on, 1997) بدراسة هدفت إلى تطوير مقياس للذكاء الانفعالي، وهو مقياس التقرير الذاتي للذكاء غير المعرفي (القدرات الاجتماعية والانفعالية والشخصية) الذي تم بناءه تجريبيا من قبل بارون خلال (17) سنة، حيث عمد بارون إلى تطوير المقياس بالاعتماد على تصوراته المفاهيمية للذكاء غير المعرفي، وبناء على هذه التصورات وعلى تعريف بارون للذكاء غير المعرفي تم تحديد مجموعة من القدرات والمهارات التي تميز الذكاء غير المعرفي ضمن إطار نظري وتجريبي بخمسة أبعاد رئيسية تحتوي على (15) عاملاً. ويتكون الاستبيان الذي تم إعداده من (133) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة وعلى (15) مقياساً فرعياً. تكونت عينة الدراسة من (3831) فرداً من شمال أمريكيا، حيث كانت العينة من كلا الجنسين، ومن أصول مختلفة، وتراوحت أعمار العينة من (15 سنة - واكثر) وكان المستوى الدراسي لأفراد العينة متنوعاً مما بين مستوى دراسي للمرحلة الأساسية إلى مستوى دراسي بدرجة أخصائي. وبعد أن تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار أشارت نتائج الدراسة إلى أن مقياس

(Bar-on (EQ-i)) يتمتع بدرجة ثبات عالية، وكذلك أشارت النتائج إلى حصول المقـياس علــى درجة صدق عالية وذلك بعد أن تم فحص الصدق التكويني والصــدق العاملي والصدق الارتباطي والصدق التمييزي والصدق التنبؤي. وأشــارت النـتائج إلـى أن هذا المقياس يعطي الدرجة الكلية لمعامل الذكاء الانفعالي، ويعطي الدرجات التفصيلية للأبعاد الخمسة بالاعتماد على درجات المقاييس الفرعية للعوامل ال (15) وتؤكد نتائج الدراسة أن هذا المقياس يمكن الوثـوق بــه لقياس الذكاء الانفعالي ويمكن تطبيقه في مجالات متنوعة مثل المجـالات التعليمـية والطبية والإكلينيكية ويمكن تطبيقه في الأبحاث العلمية ويمكــن أيضا تطبيقه في مجالات العمل المختلفة وكذلك يمكن استخدامه في البرامج الوقائية والتدريبية والتأهيلية.

وقــام مارتــن بونــس (Martinez-pons, 1997) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقــة بين الذكاء الانفعالي وأعراض الاكتئاب والرضا عن الحياة وتوجيه الهدف. تكونت عينة الدراسة من (148) فردا من الآباء والمعلمين والمديرين وطــلاب الدراســات العليا من الذكور والإناث، وتراوحت أعمار العينة من (18-60) ســنة. تم استخدام مقياس (سمات المزاج الما ورائيه) (TMMS) الذي يقــيس الانتباه والوضوح الانفعالي وتجديد الانفعالات. أشارت نتائج الدراسة إلــى وجــود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وإتقــان المهام، وكذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب.

قام بارسد (Barsade, 1998) بدراسة تجريبية في جامعة ييل (Yale) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الانفعالات على مجموعة العمل. أجريت الدراسة

علـــى أربـــع مجموعـــات مـــن المتدربين في برنامج تدريبي، وكان في كل مجموعة متدرب متطوع يدير المجموعة ويمثل المجموعة، حيث أظهر ممثل المجموعـــة الأولـــى الحماس والمرح، واظهر ممثل المجموعة الثانية الدفء والهدوء، بينما أظهر ممثل المجموعة الثالثة الإحباط والافتقار للنشاط، وأظهر ممـــثل المجموعـــة الأخيرة العدوانية وسرعة الانفعال. ومن خلال الملاحظة ومـــتابعة نـــتائج المجموعات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممثل المجموعة كان قادرا على إصابة أفراد المجموعة (بعدوى الانفعالات) بنفس الانفعالات التـــي عبر عنها، وبينت النتائج أن الانفعالات الجيدة تقود إلى تحسين العمل المشـــترك. وكذلك أشارت بيانات المفحوصين أن مجموعة المرح والحماس كانت الأكثر نجاحا وكانت تعمل بشكل منظم ومتعاون.

وأجـــرى ســـتين (Stein) المشار إليه في ميراي (Murray, 1998) دراسة هدفـــت إلـــى الكشف عن الذكاء الانفعالي عند الذكور والإناث. تكونت عينة الدراســـة من (4500) رجلاً و (3200) امرأة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اخـــتلافات نوعـــية في الذكاء الانفعالي لكلا الجنسين، حيث وجد بان النساء ســـجلن درجات أعلى من الرجال على بعدي التعاطف والكفاءة الاجتماعية، بيـــنما ســـجل الرجال درجات أعلى على بعدي الثقة بالذات وتحمل التوتر، وأكـــدت الدراســـة أن كـــلا من الرجال والنساء متساوون في درجات الذكاء الانفعالـــي لكـــن تظهـــر الاختلافات بين الجنسين في أبعاد الذكاء الانفعالي المختلفة.

وقام ديلوز وهيجز (Dulewicz & Higgs, 1998) بدراسة طولية هدفت إلى المقارنـــة بين الكفاءات المعرفية وكفاءات الذكاء الانفعالي ومدى إسهامها في

أداء العمـل، تم تحليل بيانات جمعت خلال سبع سنوات عن التقدم المهني ل (58) مديـراً عامـاً فـي المملكة المتحدة وايرلندا، تم تقيم ثلاثة مجالات من القـدرات: المهـارات الانفعالـية التي حددت بمعامل الذكاء الانفعالي (EQ) للقـدرات التالـية: (المرونة، التأثير، الإصرار، الاندماج، القيادة)، القدرات العقلـية التـي حددت بمعامل الذكاء (IQ) وتم تقييمها بدرجات اختبار الذكاء علـى كفـاءات بديلـة مـثل: (التحلـيل، التقدير، التخطيط، الإبداع، تحمل المسؤولية)، والكفاءات الإدارية التي حددت بمعامل الإدارة (MQ) وتتضمن: (الإشـراف، الاتصـال الشـفوي، الحـس العملـي، إدارة الذات، المبادرة، الاستقلالية). أشارت نتائج الدراسة إلى أن معامل الذكاء الانفعالي اسهم بنسبة (36 %) مـن متغـيرات التقدم المهني، بينما بلغ إسهام معامل الذكاء (27 %)، وكانت نسبة إسهام معامل الإدارة (16 %). وهذا يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يسـهم بنسبة أكثر من معامل الذكاء في التقدم المهني. وعلى الرغم من هذه النـتائج إلا أنَ هـنالك حـدوداً متعددة لهذه الدراسة ومنها أن معامل الذكاء يتضـمن أبعاداً بديلة لم يتم التحقق من صدقها مع المقاييس المعيارية للذكاء، وكذلـك هنالك بعض الكفاءات التي تم تصنيفها ضمن معامل الذكاء ومعامل الإدارة (مـثل: إدارة الـذات، المبادرة، تحمل المسؤولية) تعتبر من كفاءات الذكاء الانفعالي، وأيضا أن معامل الذكاء الذي أستخدم في هذه الدراسة أهمل بعد الوعي بالذات الذي يعتبر من الأبعاد الأساسية في الذكاء الانفعالي.

وإحدى الدراسات التي تؤكد على أهمية الذكاء الانفعالي في العمل، تلك الدراسـة المذكورة في (جولمان، 2000 ; Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001) التـي قـام بها كيللي (Kelly) وكابلان (Kablan) والتي أجريت على نجوم

الأداء (Star performers) العامليــن فــي معــامل بل (Bell Labs) الذي يضم مجموعــة كبــيرة مــن المهندسين والعلماء الذين يمتلكون أعلى مستوى في اختبارات الذكاء الأكاديمي، وعلى الرغم من تميزهم في الذكاء الأكاديمي فقد لوحظ أن هنالك عدداً من المهندسين كانوا متميزين في مستوى الأداء بينما لم يــتجاوز مســتوى أداء الآخريــن المســتوى العادي. وللكشف عن أسباب الاختلافات بين مجموعة نجوم الأداء وغيرهم من ذوي المستوى العادي في الأداء، تــم عقــد مقارنــة بيــنهم مــن خلال الملاحظات التي تم رصدها، والمقــابلات الشخصية التفصيلية التي تم إجراؤها، ونتيجة إلى تلك المقابلات والملاحظات، تبين أن العوامل الكامنة وراء تلك الاختلافات تمثلت في الكثير من القدرات والمهارات التي يمتلكها نجوم الأداء، فهم أكثر قدرة على تحفيز أنفســهم ذاتــيا ويــتحملون مسؤوليات تفوق مسؤولياتهم المحددة في العمل، ويديــرون أنفســهم ذاتيا من حيث التنظيم والالتزام نحو العمل، ولديهم قدرة علــى الــتعاون وعلى تجنب الصراعات، وكذلك لديهم كفاءة عالية على بناء روابــط (Building Bonds) من العلاقات المتنوعة داخل العمل مثل العلاقات الشخصــية الجــيدة مع زملائهم في العمل وأيضا العلاقات غير الرسمية في العمل لمعالجة المشاكل الطارئة ولديهم علاقات ثقة مع زملائهم، وتظهر هذه العلاقــات علــى شــكل شــبكات عمل (Networks) خاصة بهم داخل الشبكة الأساســية في العمل، وبناء على الاختلافات السابقة التي تم رصدها، أشارت نــتائج الدراســة إلى أن العامل الكامن وراء الاختلافات المتباينة بين نجوم الأداء ومجموعة الأداء العادي ليس معامل الذكاء الأكاديمي، وإنما تعود هذه

الاخـــتلافات إلـــى مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والشخصية والتي بدورها تعتبر من الأبعاد الأساسية للذكاء الانفعالي.

وهدفـــت الدراســـة التـــي قام بها جوردن وأشكاناسي وهارتيل وهوبير (Jordan & Ashkanasy & Hartel & Hooper, 1999) إلـــى بـــناء مقـــياس للذكاء الانفعالي خاص بمجموعة العمل. تكونت عينة الدراسة من (44) فريق عمل، تـــم فحص أداء الفرق في العمل خلال دورة لمدة (9 أسابيع) وأيضا تم قياس الذكـــاء الانفعالـــي باستخدام مقياس تقرير ذاتي للعمل بالاعتماد على نموذج (Mayer & Solvay) للذكـــاء الانفعالي في بداية الدراسة، حلل أداء الفرق للذين حصلوا على ذكاء انفعالي مرتفع والذين حصلوا على ذكاء انفعالي منخفض، أشـــارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة بين أداء الفرق في العمل فـــي بداية الدراسة وبين درجات الذكاء الانفعالي للفرق، حيث كان أداء فرق الذكاء الانفعالي المرتفع أفضل من أداء فرق الذكاء الانفعالي المنخفض، وبعد انتهاء فترة التدريب كان أداء فرق الذكاء الانفعالي المنخفض ينسجم مع أداء الفـــرق الأكـــثر ذكاء انفعالياً، وكذلك أشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي يخـــدم كحافز لتحسين أداء الفريق، ويسمح للفريق بتكوين مجموعة مترابطة بشكل سريع وفعال، وأيضا أشارت الدراسة إلى أن الفرق الأقل ذكاء انفعالي تتطلب وقتاً أكثر لكي تتعلم كيف تعمل بكفاءة كمجموعة.

قامـــت رايـــس (Rice, 1999) بدراســـة هدفـــت إلى كشف علاقة الذكاء الانفعالـــي بأداء فريق العمل وفاعلية القيادة للفريق. تكونت عينة الدراسة من (164) موظفـــاً موزعيـــن بشـــكل فرق في شركة تأمين وكذلك من (11) قائداً لهؤلاء الموظفين. تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS)

وتقديـــرات مديـــري الأقســـام لقادة الفرق ولأعضاء الفريق على المتغيرات التالـــية: (خدمـــة الزبائن، الدقة بعملية الطلبات، الإنتاجية، الالتزام بالتحسن المســـتمر، الأداء الشامل لقائد الفريق). أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الذكاء الانفعالي لقادة الفرق ارتبطت مع تقديرات مدير القسم لمدى فاعلية قائد الفـــريق، وكذلك ارتبط الذكاء الانفعالي لأعضاء الفريق إيجابيا مع تقديرات مديـــر القســـم بالنسبة لأداء الفريق على متغير خدمة الزبائن، وكذلك أشارت الدراسة إلى أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء كانت معقدة، حيث كانت أعلـــى درجة ذكاء انفعالي لقائد الفريق ترتبط سلبيا مع تقديرات مدير القسم على متغير دقة الفريق في معالجة شكاوي الزبائن، بينما كانت تقديرات الأداء لأعضاء الفريق مرتبطة بدرجة عالية وإيجابية مع الذكاء الانفعالي.

وأجـــرى ســـليجمان (Seligman) المشـــار إلـــيه فـــي جولمان (2000)، و (Cherniss, 2000) دراســـة أخرى على التفاؤل كان الهدف منها الكشف عن أثر التفاؤل في الاستمرار بالعمل. أجريت الدراسة على مندوبي بيع شهادات التأمين في شركة "ميتلايف" (Mitlife). تم استخدام مقياس التفاؤل على مندوبي المبـــيعات المفحوصين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مندوبي المبيعات الذين حصلوا على درجات أعلى على مقياس التفاؤل (المتفائلين) كانت نسبة بيعهم فـــي السنتين الأولى والثانية من شغلهم هذه الوظيفة أعلى بمقدار (37 %) من الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التفاؤل (المتشائمين)، وأيضا كـــان عـــدد الذين تركوا العمل خلال العام الأول من المتشائمين ضعف من تـــركوا العمل من المتفائلين. وعند متابعة الدراسة تبين أن مبيعات المتفائلين زادت عن مبيعات المتشائمين بنسبة (12 %) في السنة الأولى، وبنسبة (57 %)

في السنة الثانية. ونتيجة لذلك أوصت الدراسة أن يتم تعيين مندوبي المبيعات بناءً على درجات المتقدمين على اختبار التفاؤل.

وأجرى سي. آر. سنايدر (C. R. Snyder) المشار إليه في الأعسر وكفافي (2000) بدراســـة هدفــت إلـــى كشف العلاقة بين الأمل (من كفاءات الذكاء الانفعالي) والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى فـــي الجامعـــة. تم استخدام مقياس الأمل الذي صمم من قبل الباحث ونتائج التحصيل الأكاديمي للطلبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين درجـــات الطلـــبة على مقياس الأمل وبين نتائج تحصيلهم الأكاديمي، فالطلبة الذيـــن حصـــلوا على درجات عالية على مقياس الأمل كانت نتائج تحصيلهم الأكاديمـــي مرتفعة مقارنة بالطلبة الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الأمل حيث كانت نتائج تحصيلهم الأكاديمي منخفضة، وكذلك أشارت الدراســـة إلـــى أن درجات مقياس الأمل تعتبر مؤشرا تنبؤيا لنتائج التحصيل الأكاديمـــي للطلـــبة أفضل من درجات اختبار الكفاءة الدراسية (SAT) الذي يرتبط ارتباطاً عالياً مع معامل الذكاء (*IQ*).

قامـــت مجموعـــة هاي مكبير (Hay / McBer, 2000) بدراسة هدفت إلى معـــرفة أثـــر نمط القيادة على الجو العام للمدرسة. تكونت عينة الدراسة من (42) مدرســـة فـــي المملكـــة المتحدة. تم استخدام استبانه لتحديد نمط القيادة واســـتبانه لتقييم كفاءات الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس، أشارت نتائج الدراســـة إلى أن نمط القيادة الجيد المتبع من قبل مدير المدرسة يدفع بالطلبة إلـــى تحقـــيق نجـــاح أكاديمي باهر، ويؤثر تأثيراً إيجابياً ومباشراً على جو المدرســـة، وأشـــارت الدراسة إلى أن مدير المدرسة المرن والسلس في نمط

القـيادة والـذي يظهر تنوعاً في قدرات الذكاء الانفعالي ينعكس ذلك ويؤثر بشـكل إيجابي على اتجاهات المعلمين نحو المدرسة والطلبة، وأيضا ينعكس على الدرجات التحصيليه للطلبة بشكل إيجابي. وكذلك أشارت الدراسة إلى أن مديـر المدرسـة الذي يعتمد على كفاءات قليلة وضعيفة من الذكاء الانفعالي يؤثر ذلك بشكل سلبي على الخصائص المهنية للمعلمين بحيث يميل المعلمون لأن يكونـوا محبطين ومثبطي العزيمة وتكون اتجاهاتهم سلبية نحو المدرسة والطلبة، وأيضا يؤثر على الجو العام للمدرسة وعلى فريق العمل والعلاقات الشخصـية بيـن المعلمين في المدرسة، وكذلك يكون أداء الطلبة التحصيلي ضعيفا ومتدنياً. أن نتائج الدراسة السابقة اتفقت مع نتائج الدراسة التي قام بها العلـي (1982) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثر نمط ممارسات المديـر ومؤهله العلمي وخبرته على علاقات المعلمين الشخصية واتجاهاتهم التعليمـية نحو الطلبة في الأردن. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لـنمط ممارسـات المدير على علاقات المعلمين الشخصية وعلى الاتجاهات التعليمية للمعلمين نحو الطلبة.

ومـن الدراسـات التـي اهتمـت بدراسـة علاقة الانفعالات بالحالات المرضية، وبالأخص دراسة تأثير انفعالات الغضب على الحالة الصحية، تلك الدراسـة المذكورة في جولمان (2000)، التي قامت بها كلية الطب في جامعة ستانفورد على عينة مكونة من (1012) مريضاً من كلا الجنسين الذين أصيبوا بـأول أزمة قلبية. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر ذكريات الغضب على قلوب المرضـى. تابعـت الدراسة حالة المرضى على مدى ثمان سنوات، أشارت بـيانات الدراسة إلى أن الرجال الذين كانوا في طبعهم عدوانيين وهجوميين

كــان معــدل إصـــابتهم بالأزمة القلبية مرة أخرى اكثر. تشابهت نتيجة هذه الدراســة مع نتائج دراسة أخرى مذكورة في جولمان (2000)، التي قامت بها كلية الطب في جامعة ييل (Yale) على عينة مكونة من (929) مريضاً أصيبوا بــأول أزمــة قلبية وعاشوا بعدها. تابعت الدراسة حالة المرضى لمدة عشر ســنوات. أشــارت نــتائج البيانات إلى أن احتمال الوفاة بالأزمة القلبية للفئة المعــروفة بسرعة الغضب والانفعال والإثارة تزيد بمقدار ثلاثة أضعاف عن المرضـــى المعروفين بالهدوء. وكذلك أشارت الدراسة إلى أن أقوى الروابط بين الانفعالات وأمراض القلب تعود إلى الغضب.

قــام بوياتز وجولمان ورهي (Boyatzis, Goheman & Rhee) عام (2000) المشــار لهــم في (Cherniss & Goleman, 2001) بدراسة هدفت إلى مراجعة النموذج الأولي للذكاء الانفعالي الذي تم وضعه من قبل جولمان عام (1998). كانــت عيــنة الدراســة مكونــة من (600) شخصاً من المديرين والموظفين والمهندســين وطلبة خريجين في مجال الأعمال الاجتماعية. تم وضع استبانه لكفاءات الذكاء الانفعالي وصممت لتقييم الكفاءات الانفعالية وصفياً، والتي تم تحديدهــا بناء على النموذج الأولي للذكاء الانفعالي لجولمان الذي حدد إطاره الــنظري بخمــس وعشــرين كفــاءة وخمسة أبعاد ثلاثة منها تصف الأبعاد الشخصــية وهــي: الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعيه، أما البعدان الرابع والخــامس يصفان الأبعاد الاجتماعية وهي: التعاطف والمهارات الاجتماعية. أسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة أبعاد وتشبع عشرين كفاءة على الأبعاد الأربعة التالية:

1- الوعي بالذات (Self-Awareness)

2- إدارة الذات (Self-Management)

3- الوعي الاجتماعي (Social Awareness)

4- إدارة العلاقات (Relationship)

قامــت لام وكيربــي (Lam & Kirby, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقــة الذكــاء الانفعالي بالأداء المعتمد على المعرفة مقارنة بالذكاء العام. أجريــت الدراسة على طلبة جامعة في غربي الولايات المتحدة، وكانت عينة الدراســة مكونة من (304) طالبا منهم (152) طالباً و (152) طالبة وتراوحت أعمــار الطلــبة بين (18-33) سنة. تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامــل (Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)) من إعداد ماير وســالوفي (Mayer & Salovey) الــذي يقيس الذكاء الانفعالي العام على ثلاث أبعــاد انفعالية محددة وهي: أدراك وتفهم وتنظيم الانفعالات، ومقياس الورقة والقلــم (Paper and Pencil) لقــياس الأداء المعرفــي للأفــراد ومقــياس (Shipley Institute Of Living (*IQ*)) لتقيــيم الذكــاء العــام، واستبانه معلومات الخصــائص الديموغرافــية للمفحوصــين مثل درجات (SAT). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال وإيجابي بين الذكاء العام والأداء المعتمد على المعــرفة، وكذلك أشارت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي العام على الأبعاد التــي يقيسها المقياس المستخدم كانت مرتبطة بدرجة عالية مع الأداء المعتمد على المعرفة أكثر ويفوق الدرجة المنسوبة للذكاء العام. وأيضا أشارت النتائج إلــى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بُعد أدراك الانفعالات والأداء المعتمد علــى المعــرفة وكذلــك إلــى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بعد تنظيم

الانفعـــالات والأداء المعـــتمد على المعرفة أعلى من الارتباط المنسوب إلى الذكـــاء العام، بينما أشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين بعد تفهم الانفعالات والأداء المعتمد على المعرفة.

قامـــت روزيل وبيتجوهن وباركير (Rozell & Pettijohn & Parker, 2002) بدراســـة هدفت إلى بناء مقياس يقيس مكونات الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراســـة مـــن (295) طالـــباً جامعياً في قسم الأعمال. أسفر التحليل العاملي لفحص مكونات الأبعاد والفقرات بالاعتماد على تشبعات العوامل على وجود (51) فقرة شبعت على خمسة أبعاد. أشارت النتائج الإحصائية لبيانات الطلبة إلى إن درجات الذكاء الانفعالي لطلبة تخصص المحاسبة كان منخفضاً مقارنةً بغيرهم من التخصصات، وأشارت النتائج إلى أن أعلى درجات ذكاء انفعالي كانـــت مرتبطة بالطلبة أعضاء المنظمات اليونانية والمنتسبين في المنظمات الرياضـــية، وكذلـــك أشارت الدراسة إلى أن درجات الطلبة المغتربين كانت منخفضة مقارنةً بدرجات الطلبة المحليين.

تعقيب عام على الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي

1- إن مفهـــوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم السيكولوجية الحديثة الذي حظي باهـــتمام كـــل مـــن السيكولوجيين والباحثين في العقد الأخير من القرن العشرين، وأصبح من المواضيع المثيرة للاهتمام والدراسة.

2- علـــى الرغم من الاتفاق العام بين الدراسات على وجود الذكاء الانفعالي، إلا أن هـــناك بعض الاختلافات بين الدراسات في تحديد أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي في إطار محدد.

3- جميع الدراسات السابقة كانت دراسات أجنبية، أجريت على ثقافات غير عربية، ولا يوجد أي من الدراسات العربية تناولت موضوع الذكاء الانفعالي.

4- أشارت معظم الدراسات إلى أهمية الذكاء الانفعالي كمؤشر تنبؤي في العديد من المجالات المختلفة.

5- من خلال استعراض الدراسات السابقة التي طبقت في مجال الذكاء الانفعالي، وجد أن مجال الذكاء الانفعالي مختلف عن مجال الذكاء العام وأنه هام وأكثر وظيفيا في المجالات المهنية وفي مجالات الحياة المختلفة.

6- ابتدعت بعض الدراسات أدوات لقياس الذكاء الانفعالي الشامل، أو قياس أبعاد محددة من الذكاء الانفعالي، وبناء على تلك الأدوات يتم تحديد درجة معامل الذكاء الانفعالي (EQ).

7- أكدت بعض الدراسات على إمكانية تحسين قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي، وذلك من خلال برامج تدريبية منظمة تساعد على تطوير وتحسين الذكاء الانفعالي.

8- بينت بعض الدراسات أهمية الذكاء الانفعالي في النجاح الأكاديمي، حيث كشفت الدراسات عن وجود علاقة ارتباطيه بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الأكاديمي.

9- عرضت بعض الدراسات مفهوم الذكاء الانفعالي لفريق العمل وعلاقته بالأداء والإنتاجية.

10- كشفت بعض الدراسات عن الخصائص السلوكية والشخصية التي تميز الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي

لا توجد هناك دراسات تناولت علاقة الرضا الوظيفي بالذكاء الانفعالي أو إحدى مكوناته (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، والتواصل)، ولكن يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات التي أشارت إلى الرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

قام ونكلر (Winkler) المذكور في (العدوان وعبد الحليم، 1995) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من العلاقات مع الزملاء والرتبة الأكاديمية والعمر على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقات مع الزملاء لها أثر ذو دلالة احصائية على الرضا الوظيفي، وكذلك أشارت الدراسة إلى أن كلاً من العمر والرتبة الأكاديمية ليس لهم أثر ذو دلالة احصائية لتحديد مستوى الرضا الوظيفي.

وقام بدر (1983) بدراسة في جامعة الكويت للكشف عن الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية. تكونت عينة الدراسة من (59) عضو هيئة تدريس و (71) من العاملين في الكلية. هدفت الدراسة إلى معرفة متوسط الرضا الوظيفي لكل عامل من عوامل الرضا الوظيفي، ومتوسط الرضا العام وترتيب أهمية العوامل بالنسبة لمجتمع الدراسة، ودراسة أثر كل من العمل في القسم الإداري، المستوى الإداري للوظيفة، الحالة الاجتماعية، البيئة، السن، الجنسية والجنس على مستوى الرضا الوظيفي. والمقارنة بين مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين وتحليل أسباب الاختلافات إن وجدت. أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

وجــود رضا عن الأجور بشكل عام وكان رضا الأفراد الذين تجاوزوا الخمسين عاماً أكبر مقارنة مع من هم أصغر سنا، وكان رضا غير الكويتيين عــن أجورهم أكثر من الكويتيين، وكانت الإناث أكثر رضا من الذكور عن الأجــر. وأشــارت النــتائج إلى عدم وجود رضا عن الإجازات بدون راتب الممــنوحة لأعضـــاء هيئة التدريس وعن حوافز التشجيع والتأليف وحوافز البحــث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية على نفقة الجامعة. بينما أشارت النــتائج إلــى وجود درجة متوسطة من الرضا في المجالات التالية: السكن، الخدمــات الصحية، الأمن والاستقرار الوظيفي. كما بينت الدراسة أن رضا هيئة التدريس بقسم الاقتصاد أقل من باقي الأقسام، وأن المدرسين أكثر رضا من الأساتذة والأساتذة المساعدين. وكذلك أشارت الدراسة أن رضا الكويتيين العــام أعلــى مــن رضا غير الكويتيين، ولم يظهر أي أثر للجنس أو الحالة الاجتماعــية أو الخبرة أو العمر على الرضا العام. أما بالنسبة للعاملين فكان رضا المحاسبين أقل درجة بينما ترتفع درجة الرضا عند العاملين في الأقسام الأخرى.

وكذلــك قــام الشــلول (1985) بدراسة هدفت إلى تحديد أنماط السلوك الإداري عند مديري الدوائر الأكاديمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعــة الــيرموك وعلاقــتها ببعض عوامل الرضا عن العمل في الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. أستخدم الباحــث مقياس الرضا عن العمل الذي يتضمن الأبعاد التالية: علاقة عضو هيئة التدريس مع الطلاب، وعلاقته مع مدير دائرته الأكاديمية، ومع زملائه فــي العمــل ومــع الإداريين والفنيين واتجاهاته نحو مهنته. ومقياس وصف

سلوك القائد. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود نمطين لسلوك الإداري في الدوائر الأكاديمية هما: النمط الأول عالٍ في المبادأة والاعتبارية المتصف بالإنسانية من حيث التركيز على العلاقات الإنسانية بالعمل وزيادة الدافعية تجاه العمل والروح المعنوية المرتفعة بين أعضاء هيئة التدريس، والنمط المنخفض في المبادأة والاعتبارية المتصف بعدم وجود علاقات إنسانية في العمل وعدم انسجام وتوافق أعضاء هيئة التدريس مع جو كليتهم. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة لنمط السلوك الإداري المتبع على الرضا عن العمل عند أعضاء هيئة التدريس على جميع أبعاد الرضا. وكذلك أشارت الدراسة إلى أن رضا أعضاء هيئة التدريس عن المدير الذي يتبع النمط الأول مرتفعا بينما رضا أعضاء هيئة التدريس عن المدير الذي يتبع النمط الثاني منخفض.

وقام المحبوب (Mahboob, 1987) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في درجة رضا أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات السعودية، وتحديد اتجاهات الهيئة التدريسية نحو العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي، وتحديد العلاقة بين هذه العوامل وسمات شخصية معينة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التحصيل والمسؤولية هي عوامل ساهمت بدرجة كبيرة في الرضا، بينما كانت العلاقات مع الزملاء والإدارة اكثر العوامل سببا في عدم الرضا. وقد اختلف أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية في درجة رضاهم عن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية حيث اظهر أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية عن درجة أكبر من الرضا العام وعن العمل نفسه، واقل رضا في العلاقات مع الإدارة، بينما كان أعضاء

هيئة التدريس في الكليات الإنسانية .أكثر رضا فيما يتعلق بالتقبل والاعتراف بالأهميـة وعوامـل الـتقدم. وأشارت النتائج إلى وجود أثر لكل من العمر والدرجـة العلمـية في درجة الرضا الوظيفي، فكلما زاد العمر عضو هيئة الـتدريس كلما زاد رضاه الوظيفي وكذلك كل ما كانت الدرجة العلمية أعلى كلما كان الرضا اكبر.

تعقيب على الدراسات السابقة في مجال الرضا الوظيفي

1- تعـددت أبعـاد وجوانب الرضا الوظيفي من دراسة لأخرى تبعا لوجهات نظر الباحثتين ولطبيعة الدراسة.

2- تناولت معظم الدراسات السابقة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس مع متغيرات في الجوانب الإدارية.

3- اختلفـت النتائج حول العوامل والأبعاد المسببة للرضا أو عدم الرضا من دراسة لأخرى.

4- أشـارت معظـم الدراسات السابقة إلى وجود رضا عام لأعضاء هيئات التدريس.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

هدفـت هـذه الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفـي وأثر كل من المتغيرات التالية: عدد سنوات الخبرة، والتخصص، والرتـبة الأكاديمـية علـيه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. ويتـناول هـدا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وأدوات الدراسة، كما يتناول إجراءات جمع البيانات وإجراءات تحليلها ومعالجتها إحصائيا.

مجتمع الدراسة وعينتها

طبقت هذه الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والذي يشمل جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، القائمين بأعمالهم خلال فترة توزيع أداة الدراسـة (وقـد كانت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2002). حيـث بلـغ عـدد أفـراد مجتمع الدراسة (311) عضو هيئة تدريس حسب المعلومـات التـي تم الحصول عليها من رئيس الديوان في كل كلية بجامعة مؤتة. وقد تم استثناء كل من كلية العلوم التربوية وكلية العلوم الرياضية من الدراسة الأصلية وذلك بسبب توظيف البيانات للدراسة الاستطلاعية.

وقـد تم توزيع الأداة الخاصة بالدراسة والمكونة من مقياسين لقياس كل مـن درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الرضا الوظيفي على جميع أفراد مجتمع الدراسـة، وتـم اسـترجاع (255) أداة أي بنسبة (81.9 %) وهي نسبة جيدة لأغراض الدراسة (عودة وملكاوي، 1992). وهكذا تكون عينة الدراسة مكونة من (255) عضو هيئة تدريس من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة.

ويبيــن الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الكليات التي يُدرسون بها.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة حسب الكليات.

رقم الكلية	الكلية	عدد أفراد العينة	نسبة توزيع أفراد العينة
1	الآداب	64	% 25.1
2	الشريعة	16	% 6.3
3	القانون	10	% 3.9
4	العلوم	50	% 19.6
5	الهندسة	44	% 17.3
6	الاقتصاد	46	% 18.0
7	الزراعة	14	% 5.5
8	التمريض	3	% 1.2
9	الطب	8	% 3.1
	المجموع	255	% 100

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن عدد أفراد العينة في كلية الآداب بلــغ (64) فرداً ويشكلون نسبة (25.1 %) من عينة الدراسة وهي أعلى نسبة، بينما بلغ عدد أفراد العينة في كلية التمريض (3) أفراد ويشكلون نسبة (1.2 %) من عينة الدراسة وهي أقل نسبة بين نسب توزيع أفراد عينة الدراسة.

وقــد تــم تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب التخصص إلى تخصصات إنسانية وتخصصات علمية، كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة حسب التخصص.

التخصصات الإنسانية			التخصصات العلمية		
الكلية	عدد أفراد العينة	نسبة أفراد العينة	الكلية	عدد أفراد العينة	نسبة أفراد العينة
الآداب	64	% 25.1	العلوم	50	% 19.6
الشريعة	16	% 6.3	الهندسة	44	% 17.3
القانون	10	% 3.9	الزراعة	14	% 5.5
الاقتصاد	46	% 18	التمريض	3	% 1.2
			الطب	8	% 3.1
المجموع	136	% 53.3	المجموع	119	% 46.7

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن مجموع أفراد العينة الذين ينتمون إلى التخصصات الإنسانية بلغ (136) فرد أي ما نسبته (53.3 %) من مجموع أفراد العينة الكلي، بينما بلغ مجموع أفراد العينة الذين ينتمون إلى التخصصات العلمية (119) فرداً أي ما نسبته (46.7 %) من مجموع أفراد العينة الكلي.

ويبين الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية.

الرتبة الأكاديمية	عدد أفراد العينة	نسبة أفراد العينة
أستاذ	23	% 9.0
أستاذ مشارك	53	% 20.8
أستاذ مساعد	132	% 51.8
محاضر متفرغ	47	% 18.4
المجموع	255	% 100

يظهـر مـن الجـدول السابق أن معظم أفراد العينة من أعضاء الهيئة التدريسـية برتـبة أستاذ مساعد حيث بلغ عددهم (132) فرداً ويشكلون نسبة (51.8 %) مـن مجمـوع أفراد عينة الدراسة، بينما أعضاء الهيئة التدريسية برتبة أستاذ فقد بلغ عددهم (23) فرداً ويشكلون نسبة (9.0 %) من حجم العينة الكلـي. ولقـد تم تقسيم أعضاء الهيئة التدريسية على أساس الرتبة إلى أستاذ مشارك وأعلى وإلى أستاذ مساعد وأقل كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

توزيع أفراد العينة حسب الرتب.

الرتبة الأكاديمية	عدد أفراد العينة	نسبة أفراد العينة
أستاذ مشارك وأعلى	76	% 29.8
أستاذ مساعد وأقل	179	% 70.2
المجموع	255	% 100

ويتضـح مـن الجدول السابق أن معظم أفراد العينة هم من برتبة أستاذ مسـاعد وأقـل حيث بلغ عددهم (179) فرداً أي بنسبة (70.2 %) من مجموع أفراد العينة، بينما بلغ عدد من هم برتبة أستاذ مشارك وأعلى (76) أي بنسبة (29.8 %) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

ويبين الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب الخبرة.

جدول رقم (5)

توزيع أفراد العينة حسب الخبرة.

فئات الخبرة	عدد أفراد العينة	نسبة أفراد العينة
1-5 سنوات	91	% 35.7
6-10 سنوات	88	% 34.5
11 سنة - أو أكثر	76	% 29.8
المجموع	255	% 100

يلاحظ من الجدول السابق أن مجموع أفراد العينة الذين خبرتهم تتراوح مــن (1-5) سنوات بلغ (91) فرداً أي بنسبة (35.7 %) من مجموع أفراد العينة الكلــي، بيــنما كــان مجمــوع أفــراد العيــنة الذيــن خبرتهم تتراوح من (11 سنة - أو أكثر) (76) فرداً أي بنسبة (29.8 %) من مجموع أفراد العينة الكلي.

أدوات الدراسة

استخدام في هذه الدراسة مقياسان، لقياس كل من درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الرضا الوظيفي، وسيتم الحديث عنهما فيما يلي:

مقياس الذكاء الانفعالي:

وهو مقياس تم بناؤه لأغراض هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

أولاً: الاطــلاع على الأدب النظري والدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي مــن حيــث خلفيته ومفهومه ومكوناته (ذُكرت هذه المراجع والدراسات في الفصــلين الأول والثاني). حيث تم تكوين تصور واضح حول مفهوم الذكاء الانفعالي ومكوناته.

ثانـياً: تحديـد الـتعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي من خلال الاطلاع على تعريفات الذكاء الانفعالي ورصد مختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكـاء الانفعالـي اعـتماداً على ما قدمه (Goleman, 1995 ; Bar-on, 1997 ; Ciarrochi, et al., 2001)، حيـث تـم صـياغة بعـض العبارات ذات الصلة بالمكونات والخصائص السلوكية الخاصة بالذكاء الانفعالي.

ثالـثاً: الـرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بقياس الذكاء الانفعالي، حيث تم اختيار بعض فقرات مقياس الدراسة من مقاييس سابقة تقيس الذكاء الانفعالي، مـثل مقـياس بـارون (Bar-on Emotional Quotient Inventory (EQ-i))، وهو عبارة عن استبيان تقرير ذاتي لمعامل الذكاء الانفعالي، ويتكون المقياس من (133) فقرة مختصرة، ويتم الاستجابة على هذا المقياس على نموذج استجابة تقديـر ذاتي من (5) نقاط. ويقيس هذا المقياس الذكاء الانفعالي بشكل شامل، ويعطـي المقـياس أيضـا درجات مكونات الذكاء الانفعالي ال (5) الرئيسية اعـتمادا علـى درجـات المقاييس الفرعية ال (15) للعوامل الخاصة بالذكاء الانفعالي استنادا على نموذج بارون للذكاء الانفعالي (Bar-on, 1997).

وتـم الاستفادة من اختبار الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence Test) الـذي اعـد مـن قبل جيرابيك (Jerabek) عام (1998) والذي أوخذ من شبكة المعلومـات العالمـية علـى العـنوان: http//www.queendom.com/psychometrics/stats.html. وهـذا الاختبار عبارة عـن تقرير ذاتي يتكون من (70) فقرة تحتوي على عبارات انفعالية ومواقف انفعالـية، ويندرج تحت كل فقرة مجموعه من العبارات الانفعالية ويطلب من

المفحـــوص أن يخـــتار العبارة التي تتناسب مع ما يشعر به أو ما يقرره عن ذاته. ويتم تحديد درجة المفحوص بناءاً على نموذج إجابة خاص بالمقياس.

ومـــن خـــلال مراجعة المقاييس السابقة حددت الفقرات التي تتناسب مع الـــتعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي والأبعاد الخاصة بالذكاء الانفعالي لهذه الدراســـة، ومـــن ثـــم تـــم اختيار بعض الفقرات وترجمتها وإعادة صياغتها لتتناسب ثقافياً واجتماعياً مع بيئة الدراسة، مع مراعاة أن تقيس الفقرات التي تـــم اختيارها سلوكاً، أو فعلاً، أو شعوراً، أو انفعالاً يمكن أن يتم تحديده من قبل أفراد العينة.

رابعـــاً: تـــم اتباع طرق وتقنيات كتابة المقاييس في بناء فقرات المقياس من خلال الاطلاع على الأدب المنشور المتعلق بطرق بناء المقاييس بشكل عام، ومقاييس الذكاء الانفعالي بشكل خاص مثل (جلال، 1985 ؛ عثمان وعبده، 1995 ؛ Finegan, 1998).

وبهذا تمت صياغة المقياس بشكله النهائي، حيث يتكون المقياس من (58) فقـــرة موزعة على أبعاد الذكاء الانفعالي التي تم تحديدها بناءاً على التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي، وهي:

1- المعرفة الانفعالية: وتقاس بالفقرات رقم (1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 14, 49, 51).
2- إدارة الانفعالات: وتقاس بالفقرات رقم (4, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 26, 28, 31, 50, 53, 56).
3- تنظيم الانفعالات: ويقاس بالفقرات رقم (15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 58).
4- التعاطف: ويقاس بالفقرات رقم (33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 44, 54, 55, 57).

5- التواصل الاجتماعي: ويقاس بالفقرات رقم
(36, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 52).

وتكــون الاســتجابات علــى هذا المقياس على تدريج من (5) مستويات حســب مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وهي: دائماً (5) درجات، عادةً (4) درجــات، أحيانا (3) درجات، نادراً (2) درجتان، وأبداً (1) درجة واحدة، انظــر ملحــق رقــم (1). وبذلــك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس هي (290) درجة بواقع (58 × 5) وأدنى درجة هي (58) درجة بواقع (58 × 1)، بمتوسط افتراضي مقداره (174) درجة بواقع (3 × 58).

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكميــن والمختصــين فــي مجــالات علم النفس، وعلم النفس التربوي، والإرشــاد النفســي، والقــياس والتقويم في قسم علم النفس وقسم التربية في جامعة مؤتة وعددهم (10). وكذلك على مختصين في مجال النحو والصرف في جامعة مؤتة وعددهم (2) وأيضا على مشرفين في مجال اللغة العربية في مديــرية التربية في محافظة العقبة وعددهم (2)، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث:

1- الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة إلى التعديل.
2- وضوح المعنى.
3- مدى مناسبة الفقرة في قياس الأبعاد المحددة.
4- إبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة.

5- أية اقتراحات أخرى.

وفي ضوء اقتراحات لجنة المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقـــرات لغوياً. وكذلك عدلت بعض الفقرات التي تقل درجة اتفاق المحكمين عليها عن (80 %).

ثبات المقياس

لتقدير ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) عضـــو هيئة تدريس من كلية العلوم التربوية وكلية العلوم الرياضية في جامعة مؤتة، من نفس مجتمع الدراسة. تم استخدام معامل كرونباخ - ألفا (σ) وقد بلغ معامل الثبات للاتساق الداخلي عن طريق معامل كرونباخ ألفا لمقياس الذكاء الانفعالي (0.86). وهي مقبولة لغايات الدراسة(Cronbach, 1951).

مقياس الرضا الوظيفي

وللكشـــف عـــن درجـــة الرضـــا الوظيفي فقد تم استخدام مقياس ألوتو (Alutto) للرضـــا الوظيفي. ويتكون المقياس من (18) فقرة تقيس خمسة أبعاد مـــن أبعـــاد الرضـــا الوظيفي وهي: الرضا عن العمل، والرضا عن فرص الترقـــية، والرضـــا عـــن زملاء العمل، والرضا عن الراتب، والرضا عن الرئـــيس المباشر. وتكون الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من (5) مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وهي: موافق بشدة (5) درجـــات، موافـــق (4) درجـــات، محايد (3) درجات، أعارض (2) درجتان، وأعـــارض بشدة (1) درجة واحدة للفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين أن الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي ذات الأرقام (15 ,14 ,13 ,7 ,5) فقد أعطيت

(5) درجات لأعارض بشدة، و (4) درجات لأعارض، و (3) درجات لمحايد، و (2) درجـــتان لموافق، و (1) درجة لموافق بشدة. وبناءاً على ذلك تتراوح الدرجات من (18-90) درجة، بحيث تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المســـتجيب على فقرات المقياس هي (90) درجة بواقع (18× 5) وأدنى درجة هي (18) درجة بواقع (18 × 1)، وبمتوسط افتراضي مقداره (54) درجة بواقع (18 × 3).

وكذلـــك تـــم عـــرض مقياس الرضا الوظيفي على مختصين في مجال الإدارة العامة في جامعة مؤتة وعددهم (3)، للتحقق من مدى ملاءمة استخدام المقـــياس ضمن هذه الدراسة، ولتحقق من صدق المحتوى للمقياس. كما وجد أن ثـــبات هـــذا المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا يساوي (0.864) وهو معامل يفي لأغراض الدراسة.

ولقـــد تـــم تخصـــيص الصـــفحة الأولى من أداة الدراسة للتعريف بأداة الدراســـة وتحديـــد المعلومات الأولية الخاصة بالدراسة: (التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة) (ملحق رقم (1)).

الإجراءات

تمـــت عملـــية توزيـــع الأداة على أفراد عينة الدراسة وذلك عن طريق الاتصـــال الشخصي مع كل فرد من أفراد عينة الدراسة، وتركت الأداة لدى كـــل عضو هيئة تدريس حسب المدة التي يراها مناسبة للاستجابة على الأداة والتي يتم تحديدها من قبلة. ثم تم جمعها وأعيد الاتصال مع الأفراد المتأخرين لزيادة نسبة الرد واستغرقت فترة توزيع وجمع الأداة مدة تقترب من شهر.

إجراءات التحليل

تـــم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS, V.8) في تحليل البيانات، وتم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على ســؤال الدراسة الأول والثاني، واستخدم معامل الارتباط للإجابة على السؤال الثالــث والــرابع، وتحلــيل التبايــن الأحادي للإجابة على السؤال الخامس والسادس.

عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة مبوبة حسب أسئلتها

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

للإجابة على سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "ما درجة الذكاء الانفعالي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة؟ "، تم حساب مجموع درجات الاستجابات على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي، ثم حسب الوسط الحسابي لمجاميع درجات كل أعضاء الهيئة التدريسية، حيث كان مقدار الوسط الحسابي (221.27)، وقد اعتبرت درجات الذكاء الانفعالي جيدة بشكل عام إذا كانت اكبر من الوسط المعياري وهو (174) ومنخفضة بشكل عام إذا قلت عن الوسط الافتراضي (174). وبهذا تكون درجة الذكاء الانفعالي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة جيدة بشكل عام وتميل لأن تكون مرتفعة.

جدول رقم (6)

توزيع الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	تخصصات إنسانية	219.72	(20.41)
	تخصصات علمية	223.04	(17.65)
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك وأعلى	221.38	(22.33)
	أستاذ مساعد واقل	221.22	(17.79)
الخبرة	1-5 سنوات	213.57	(20.94)
	6-10 سنوات	223.01	(17.13)
	11سنة - أو أكثر	228.48	(15.96)
المتوسط العام		221.27	(19.21)

درجات المقياس تتراوح من (58-290) درجة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

وللإجابـــة على سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على "ما درجة الرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة؟ ". تم حساب مجموع درجـــات الاســـتجابات على فقرات مقياس الرضا الوظيفي، ثم حسب الوسط الحســـابي لمجامـــيع درجـــات كل أعضاء الهيئة التدريسية، حيث كان مقدار الوسط الحسابي (62.70). وقد أعتبر الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية جـــيد بشـــكل عام إذا كانت متوسط درجات الرضا الوظيفي اكبر من الوسط المعـــياري (54)، ومنخفضة بشكل عام إذا قلت عن الوسط الافتراضي (54). وبهـــذا يكـــون الرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة جيد بشكل عام.

جدول رقم (7)

توزيع الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	تخصصات إنسانية	62.79	(10.90)
	تخصصات علمية	62.59	(9.22)
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك وأعلى	62.32	(9.42)
	أستاذ مساعد واقل	62.86	(10.44)
الخبرة	1-5 سنوات	63.09	(11.18)
	6-10 سنوات	61.86	(9.17)
	11سنة - أو أكثر	63.19	(9.93)
المتوسط العام		62.70	(10.13)

درجات المقياس تتراوح من (18-90) درجة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

يـــنص ســـؤال الدراسة الثالث على "هل هناك علاقة بين درجة الذكاء الانفعالـــي ودرجـــة الرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟ ". ومن أجل الإجابة على هذا السؤال تم اســـتخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقـــياس الذكـــاء الانفعالـــي ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي. أشارت النـــتائج إلـــى وجـــود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدرجات التي حصـــل عليها أعضاء هيئة التدريس على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم علـــى مقياس الرضا الوظيفي وهو يساوي (*0.138) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع

أمـــا سؤال الدراسة الرابع فكان ينص على" هل هناك علاقة بين كل من الذكـــاء الانفعالـــي والخبرة عند أعضاء الهيئة في جامعة مؤتة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)؟ ". قسمت الخبرة إلى ثلاث فئات، الفئة الأولى (1-5 سنوات) والثانية (6-10 سنوات) والثالثة (11 سنة - أو أكثر). ومن أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الانفعالي وبين الخـــبرة لأعضـــاء الهيئة التدريسية، أشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي وبين الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية وهو يساوي (**0.253) وهي قيمة ذات دلاله احصائية عند مستوى

الدلالـــة (α ≥ 0.01). وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة وعالية بين الخبرة والذكاء الانفعالي عند أعضاء الهيئة التدريسية.

ولمعرفة أثر متغير الخبرة على الذكاء الانفعالي تم إجراء تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (8) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم(8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متغير الخبرة في درجة الذكاء الانفعالي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الفا
بين المجموعات	9618.523	2	4809.262	14.403	0.000**
داخل المجموعات	84142.261	252	333.893		
المجموع	93760.784	254			

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α ≥ 0.01)

بالنظر إلى جدول رقم (8) يلاحظ أن نتائج تحليل التباين الأحادي أشارت إلـــى وجـــود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي لأعضــــاء الهيـــئة التدريســـية فـــي جامعـــة مؤتـــة تعـــزى إلـــى الخـــبرة [F(2,254)=14.403, P=0.000]. وللكشـــف عن مصادر الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار شيفية (Scheffet Test) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (9) يبين نتائج الاختبار.

جدول رقم (9)

نتائج الاختبار البعدي لبيان الفروق بين فئات الخبرة الثلاثة.

فئات الخبرة	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11- أو أكثر
1-5 سنوات		- 9.4399*	-14.9154*
6-10 سنوات	9.4399*		-5.4755
11- أو أكثر	14.9154*	5.4755	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$).

ويظهــر جــدول رقم (9) أن نتائج الاختبار البعدي تبين أن هناك فروقاً ذات دلالـــة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أعضـــاء الهيئة التدريسية ذوي فئة الخبرة (1-5 سنوات) و (11سنة - أو أكثر) علـــى مقـــياس الذكـــاء الانفعالي وذلك لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة التي تقع ضمن فئة الخبرة من (11سنة - أو أكثر). وكذلك هناك فروق ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية ذوي فئة الخبرة (1-5 سنوات) و (6-10 سنوات) على مقـــياس الذكـــاء الانفعالي وذلك لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة التـــي تقع ضمن فئة الخبرة من (6-10 سنوات). وهذه النتيجة تتناسب مع ما يظهـــر فـــي الجدول رقم (10) والذي يعرض المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة موزعين حسب فئات الخبرة.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي موزعين حسب فئات الخبرة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	1-5 سنوات	213.57	(20.94)
	6-10 سنوات	223.01	(17.13)
	11سنة - أو أكثر	228.48	(15.96)

حيـــث يبيــن الجدول أن المتوسطات الحسابية لدرجات الذكاء الانفعالي لأعضـــاء هيـــئة الـــتدريس تختلف باختلاف الخبرة وأنه كلما زادت سنوات الخبرة تزداد درجة الذكاء الانفعالي.

خامساً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس

ينص سؤال الدراسة الخامس على " هل هناك فروق في الذكاء الانفعالي عـــند أعضـــاء الهيـــئة التدريسية في جامعة مؤتة تعزى إلى التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ؟ ". وقد تم تصنيف التخصصات في هذه الدراسة إلـــى تخصصـــات علمية وتخصصات إنسانية. والجدول رقم (11) يبين نتائج فحـــص الفـــروق في درجة الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

جدول رقم(11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متغير التخصص في درجة الذكاء الانفعالي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الفا
بين المجموعات	1681.441	1	1681.441	3.967	0.047*
داخل المجموعات	107243.3	253	423.887		
المجموع	108924.8	254			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

لقـد أشـارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة احصـائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة الذكاء الانفعالي لأعضاء هيـئة الـتدريس تعـزى إلى متغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية [$F(1,253)=3.967, P=0.047$]. كمـا يظهر في الجدول رقم (12) والذي يشير إلى المتوسـطات الحسـابية لدرجـات أفـراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي موزعين حسب التخصص

جدول رقم (12)

توزيع الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير التخصص.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	تخصصات إنسانية	219.72	(20.41)
	تخصصات علمية	223.04	(17.65)

يتضـح مـن الجـدول السابق أن هناك اختلاف في متوسطات درجات الذكـاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ويظهر في

الجـدول السـابق أن أفراد العينة ذوي التخصصات العلمية أعلى في درجة ذكـائهم الانفعالـي مـن أفراد العينة ذوي التخصصات الإنسانية. حيث بلغ متوسـط درجـات أصحاب التخصصات العلمية (223.04) على مقياس الذكاء الانفعالـي مقـابل متوسط (219.72) لدرجات أصحاب التخصصات الإنسانية على مقياس الذكاء الانفعالي.

سادسا : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس

يـنص سؤال الدراسة السادس على ما يلي "هل هناك فروق في الذكاء الانفعالـي عـند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة تعزى إلى الرتبة الأكاديمية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ؟". وقد صنفت الرتب الأكاديمية إلى مستويين: أستاذ مشارك وأعلى، وأستاذ مساعد وأقل. تم أجراء تحليل التباين الأحـادي للكشـف عن وجود اثر لمتغير الرتبة الأكاديمية على درجة الذكاء الانفعالـي. ويبيـن الجـدول رقم (13) نتائج التحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متغير الرتبة الأكاديمية في درجة الذكاء الانفعالي.

جدول رقم(13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متغير الرتبة الأكاديمية على درجة الذكاء الانفعالي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الفا
بين المجموعات	10.921	1	10.921	0.025	0.874
داخل المجموعات	108913.9	253	430.490		
المجموع	108924.8	254			

تشــير نــتائج تحلــيل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات درجة الذكاء الانفعالي لأعضـــاء هيـــئة الــتدريس تعـــزى لمتغـــير الرتـــبة الأكاديمـــية [$F_{(1,253)}=0.025$, $P=0.874$]. أي لــيس هــناك اثــر معنوي على درجة الذكاء الانفعالــي لــدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية. وهــذه النتــيجة تتناســب مع ما يظهر في الجدول رقم (14) والذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكاء الانفعالي لأفراد العينة موزعين حسب الرتب الأكاديمية.

جدول رقم (14)

توزيع الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك وأعلى	221.38	(22.33)
	أستاذ مساعد واقل	221.22	(17.79)

حيــث يبيــن هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية لدرجات الذكاء الانفعالــي للمجموعتين متقاربة جداً ومن هنا يتضح لنا انه لا تختلف درجات الذكاء الانفعالي لأعضاء الهيئة التدريسية باختلاف الرتبة الأكاديمية.

ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

1- يتمتع أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة بذكاء انفعالي مرتفع بشكل عام حيث كان متوسط ذكائهم الانفعالي أعلى من الوسط المعياري.

2- يتمتع أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة بدرجة رضا وظيفي جيدة بشكل عام حيث كان متوسط رضاهم الوظيفي أعلى من الوسط المعياري.

3- أظهـرت نـتائج الدراسـة أن هـناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي.

4- توصـلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة احصائية بيـن الذكـاء الانفعالـي والخبرة وبينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بسنوات خبرة أطول كان متوسط درجات ذكائهم الانفعالي أعلى من زملائهم ذوي سنوات الخبرة الأقل.

5- أشـارت الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الذكاء الانفعالـي تـبعا لمتغير التخصص، حيث بينت نتائج الدراسة أن أعضاء الهيـئة التدريسـية أصـحاب التخصصـات العلمية كانت درجة ذكائهم الانفعالي أعلى من زملائهم أصحاب التخصصات الإنسانية.

6- توصـلت الدراسـة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الذكـاء الانفعالي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، فقـد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات درجة الذكاء الانفعالي لكل من الفئتين كانت متقاربة جدا ولم تظهر فروق.

الفصـــل الخامـــس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتـــناول هـــذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراســـة، والتوصـــيات المنبـــثقة عـــنها. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الانفعالـــي وعلاقـــته بالرضـــا الوظيفـــي وكل من المتغيرات التالية: الخبرة والتخصص والرتبة الأكاديمية عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة.

وتجدر الإشارة قبل البدء بمناقشة نتائج هذه الدراسة إلى أن الباحثـــة لم تتمكـــن من العثور على دراسات ذات علاقة مباشرة بموضوع هذه الدراسة مـــن حيث المتغيرات والعينة والأدوات يمكن الاستعانة بها في مناقشة نتائج هذه الدراسة.

وقـــد أسفرت الدراسة عن نتائج متعددة، وتسهيلاً لعرضها ستتم مناقشة نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة على حدا.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

أشـــارت النتائج إلى أن درجة الذكاء الانفعالي لأعضاء الهيئة التدريسية فـــي جامعـــة مؤتـــة كانت مرتفعة. وتشير إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يمتلكون مجموعة من مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي.

ويمكـــن تفســـير امـــتلاك أعضاء هيئة التدريس لدرجات ذكاء انفعالي مرتفع. إلى أن درجة الذكاء الانفعالي ليست ثابتة؛ حيث أن قدرات ومهارات الذكـــاء الانفعالي يمكن تعلمها وتحسينها من خلال التفاعل المستمر والتكيف الـــناجح ما بين الفرد والبيئة المحيطة (Goleman, 1995 ; Bar-on, 1997). ومن

المعروف أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية واجهوا خبرات تكيفية مختلفة من خـــلال تفـــاعلهم مـــع بيـــئات ثقافية واجتماعية متنوعة مما أكسبهم خبرات اجتماعـــية وانفعالـــية متـــنوعة، وبالتالـــي تولـــد لديهم حصيلة من القدرات والمهـــارات الانفعالـــية والاجتماعـــية التي يستخدمونها بكفاءة عالية ضمن انفعـــالاتهم الذاتـــية وانفعالات الآخرين، وكذلك لديهم قدرة على فهم وإدراك انفعـــالات الآخريـــن مما يجعلهم قادرين على التعاطف والتواصل بنجاح مع الآخرين.

ويمكـــن تفسير ذلك بأن طبيعة مهنة التدريس في الجامعات ذات مكانة ودور اجتماعـــي مـــرموق، ممـــا يترتب على القائمين بهذه المهنة أن يمثلوا خصـــائص دورهـــم الاجتماعي كأعضاء هيئة تدريس كما يتوقعها المجتمع. فأعضـــاء هيئة التدريس يدركون الخصائص الشخصية والاجتماعية الخاصة بهـــذا الـــدور، ويعـــون كذلـــك تصـــورات وتوقعات المجتمع حول دورهم الاجتماعـــي. ولكي يقوم أعضاء هيئة التدريس بأداء دورهم بكفاءة عالية، لذا علـــيهم أن يكونوا أكثر وعياً بانفعالاتهم وأكثر قدرة على تنظيمها وضبطها، وأن يكونـــوا كذلـــك أكـــثر سيطرة على التوتر والضغوط التي تواجههم في أعمالهم، وأن يكونوا أكثر وعيا وتفهما لانفعالات الآخرين مما يجعلهم قادرين على التعاطف والتواصل مع الآخرين بطريقة ناجحة.

ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس يعملون في جامعات داخل مجـــتمعات كبـــيرة، وعلى الرغم من وجود المجتمع الكبير فإن الجامعة تعُد مجـــتمع مغلق له خصائص محددة بأفراد هذا المجتمع، وبالإضافة إلى الدور التعليمـــي الـــذي تقـــوم بـــه الجامعة نحو الطلبة، فإن لها أيضا دوراً تنموياً

وتطويـــرياً لأفراد مجتمعها وللمجتمع المحلي. ويعتبر أعضاء هيئة التدريس فـــي هذا المجتمع قادة فهم يتواصلون مع الطلبة ويشرفون ويؤثرون بإيجابية علـــيهم، ويقومون بأدوار توجيهية مباشرة وغير مباشرة على الطلبة، وكذلك يؤثرون بفاعلية على أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي من خلال المحاضرات والـــدورات والخدمـــات التي يقومون بتقديمها. لذا فإنهم يتسمون بخصائص وصـــفات القـــادة مـــثل القدرة على فهم وإدارة انفعالات الآخرين والتواصل والـــتعاطف مـــع الآخريـــن وحل المشكلات وإدارة الصراعات، وتعتبر هذه الخصائص من مكونات الذكاء الانفعالي.

وأشـــارت بعـــض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطيه ما بين درجـــات الذكـــاء الانفعالـــي والتحصـــيل الأكاديمـــي مثل دراسة سوارت (Swart, 1996) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات الطلبة الأكاديمية وبين درجات الذكاء الانفعالي. وكذلك ربطت بعض الدراسات بين خصائص القادة والذكاء الانفعالي مثل دراسة جيري (Geery, 1997) التي هدفت إلـــى الكشف عن الخصائص السلوكية لمديري المدارس، وأشارت إلى وجود عـــدد من الخصائص السلوكية التي يتميز بها مدراء المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

أشارت النتائج إلى أن درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعـــة مؤتـــة كانـــت جيدة بشكل عام. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظـــرية ماســـلو (Maslow) للحاجـــات التـــي تتدرج بشكل هرمي من تحقيق

الحاجــات الأساســية في القاعدة إلى الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم حيــث يســتطيع أعضاء الهيئة التدريسية تحقيق الحاجة إلى المركز والمنزلة الاجتماعية وأيضا الحاجة إلى تحقيق الذات من خلال عملهم.

ويمكــن تفســير ذلــك أيضــاً من خلال نظرية الإنجاز التي اقترحها ماكملــيلاند (Mclelland)، حيــث أن طبيعة العمل في الجامعة توفر لأعضاء هيئة التدريس فرصة إشباع الحاجات الثلاث الرئيسية التي نادت بها النظرية وهــي: الحاجــة إلى الإنجاز، والحاجة إلى الاندماج أو الألفة، والحاجة إلى القوة.

ويمكن أيضاً تفسير ذلك حسب نظرية العاملين والتي فسرت الرضا عن العمــل أو عدمه إلى نوعين من العوامل، النوع الأول مرتبط بمحتوى العمل التــي تدعــى العوامل الدافعة (Motivators) وهي العوامل المرتبطة مباشرة بــالعمل نفســه مثل فرص الترقية والتعزيز، والعامل الثاني مرتبط بالعوامل الصحية أو الوقائية وهي العناصر الخارجية التي تتعلق ببيئة العمل وظروفه مــثل الراتــب، سياســة العمــل وإدارته، طبيعة الأنظمة الإدارية والأنماط الإداريــة. وعلى هذا فإن العمل ضمن المؤسسات الجامعية بشكل عام يوفر لأعضــاء هيــئة التدريس العوامل الدافعة والعوامل الخارجية مما يحقق لهم مستوى من الرضا الجيد.

وبالإضــافة إلــى ذلــك فإن طبيعة العمل في المؤسسات الجامعية توفر لأعضــاء هيئة التدريس فرص إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات حسب نظرية ماسلو للحاجات. كما أن الأنظمة الإدارية المعمول بها في الجامعات وطبيعة العلاقات مع الزملاء وفرص الترقية والحصول على المكافآت وحوافز البحث

العلمـــي وحضور المؤتمرات تساعد على الشعور بالرضا. وكذلك أن شعور الفرد بالإنجاز والتحدي وفرصته بإظهار قدراته ومهاراته المختلفة على أكمل وجه، يؤدي ذلك إلى الشعور بالرضا كما أشارت نظرية الإنجاز لماكيلاند.

وكذلك ثمة عامل هام مرتبط بطبيعة العمل في المؤسسات الجامعية وهو ذو صـــلة بالوضـــع الاجتماعـــي لأعضـــاء هيئة التدريس من حيث النظرة الاجتماعـية لطبيعة المهنة، حيث تحاط هذه المهنة بنوع من التقدير والقيمة الاجتماعـية. ويـــنعكس ذلك على شعور أعضاء هيئة التدريس بأنهم يؤدون واجـباً إنســانياً وعلمـــياً وتنموياً ذو قيمة عالية. والذي ينعكس على درجة رضـــاهم عـــن العمل. وكذلك شعورهم بأن طبيعة عملهم له هيبة اجتماعية ومركز اجتماعي مرموق مقارنةً بغيره من الأعمال، الأمر الذي ينعكس على درجة الرضا عن العمل لديهم.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

أشـــارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة الذكاء الانفعالـــي ارتفعـــت درجة الرضا الوظيفي. ومن خلال الرجوع إلى الأدب الـــنظري لمفهوم الرضا الوظيفي، فقد عرف الرضا عن العمل من قبل فروم (Vroom) بأنـــه شعور الفرد اتجاه عمله. وعرف أيضا بأنه مجموع المشاعر الانفعالـــية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله، والتي قد تكون سلبية أو إيجابـــية (عاشور، 1986). ومن خلال الرجوع إلى التعريف الإجرائي الذي تـــم اعـــتماده في هذه الدراسة والذي يشير إلى تكيف الأفراد الانفعالي نحو

العمل الذي يشغلونه، هو شعور إيجابي يشير إلى درجة إشباع الفرد لحاجاته، وتحقيق أهدافه المرتبطة بالعمل والخاصة، والناتج عن مدى قدرة الفرد على التكـيف بكفاءة مع متطلبات وصعوبات العمل، والتفاعل الناجح داخل مجتمع العمـل. فـإن ذلك يشير إلى قدرة الفرد على استخدام ما يمتلك من مهارات وقـدرات خاصـة به لتحقيق التكيف مع بيئة ومجتمع العمل، والتغلب على الصعوبات والضغوط التي قد يواجهها في العمل، ومن ثم الوصول إلى الحالة الشـعورية الخاصة به اتجاه العمل. وهذا يشير إلى أن الأفراد الذين يمتلكون قدرات وكفاءات الذكاء الانفعالي سوف يتيح لهم ذلك ويدفع بهم إلى استخدام هـذه القـدرات بكفاءة عالية داخل بيئة العمل لتحقيق أهداف العمل وأهدافهم الخاصـة من خلال العمل، الأمر الذي ينعكس على درجة شعورهم بالرضا عن العمل.

وتـتفق نتـيجة هـذا السؤال مع الأدب النظري، فقد ربط جولمان بين امـتلاك مهـارات الذكـاء الانفعالي والنجاح بالعمل (جولمان، 2000)، وأكد بـارون علـى أهمـية امـتلاك المهارات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية والشخصـية لمعالجـة الصعوبات والضغوط في بيئة العمل، ولتحقيق النجاح بـالعمل (Bar-on & Parker, 2000). وتعـد قـدرات وكفاءات الذكاء الانفعالي مطلـب رئيسي للنجاح بالعمل، فالوعي الانفعالي والتعرف على الشعور يتيح للفرد فهم انفعالاته وتنظيمها واستخدامها بفاعلية كحافز لتحقيق أهداف العمل وأهدافه من خلال العمل، وكذلك السيطرة على المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية التي تساعد في التغلب على الصعوبات ومعالجة المشكلات التي قد تحـدث فـي بيئة العمل، وكذلك أن فهم انفعالات الآخرين وإدارة انفعالاتهم

تســاعد على التأثير الإيجابي بالآخرين لتحقيق أهداف العمل، وكذلك القدرة علـــى التعاطف مع الآخرين وتفهم انفعالاتهم والتواصل الجيد معهم، يقلل من النزاعات والصراعات داخل بيئة العمل ويسهم في حل المشكلات بفاعلية. إن امـــتلاك قدرات وكفاءات الذكاء الانفعالي في مجالات الأعمال المختلفة تلعب دوراً بـــارزاً في النجاح بالعمل والتقدم الوظيفي وبالتالي ينعكس على شعور الفرد بالرضا عن العمل (Ciarrochi, Forgas &Mayer, 2001).

ومـــن خـــلال الـــرجوع إلـــى الدراسات السابقة فقد ربطت بعض من الدراسات بين الذكاء الانفعالي والنجاح بالعمل. مثل دراسة لوشت وسيرفنس (Lusch & serpkenci, 1990) التي تم فيها دراسة بعض كفاءات الذكاء الانفعالي مـــثل القدرة على إدارة المشاعر والانفعالات والسيطرة على الضغط والتوتر التي أشارت نتائجها إلى أن النجاح بالعمل يتطلب قدرات الذكاء الانفعالي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع

أشـــارت النـــتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي ومتغـــير الخـــبرة، وهذا يعني أنه كلما زادت سنوات الخبرة ارتفعت درجة الذكاء الانفعالي. ومن خلال الرجوع إلى الأدب النظري للذكاء الانفعالي يؤكد كل من جولمان وبارون أن مهارات وكفاءات الذكاء الانفعالي يمكن تحسينها وتطويـــرها، فمكونـــات الذكـــاء الانفعالـــي من الوعي بالانفعالات وإدارتها وتنظـــيمها والقـــدرة علـــى إدارة الـــتوتر والضغوط والقدرة على التعاطف والتواصل يمكن أن تتحسن إذا أدرك الفرد طبيعة هذه المكونات. فالأشخاص الذين يمتلكون عدد سنوات خبرة أكثر أكثر قدرة على استخدام هذه المكونات

بطــريقة فاعلة وكفاءة عالية، بل وأكثر قدرة على معرفة انفعالاتهم وضبطها وتنظــيمها بطــريقة تســاعدهم فــي العمل، فهم قادرون على تجديد حالتهم الانفعالــية بكفاءة عالية وأكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم، فالخبرة في نطاق العمل أكسبتهم فرصة أن يمتلكوا خبرات انفعالية متعددة ومتجددة مما ينعكس علــى حصيلة قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي التي يمتلكونها والتي بدورها تزيد من درجة الذكاء الانفعالي.

ويمكن أن نفسر ذلك في هذه الدراسة بالتحديد بأن طبيعة أعضاء الهيئة التدريســية يتعايشــون ضمن خبرات متنوعة ناتجة عن كون طبيعة عملهم ضمن المؤسسة الجامعية التي تعتبر بكونها مجتمع خاص مغلق له خصائصه الثقافــية ومكوناته ونظامه الذي لهم فيه أدوارهم الاجتماعية، وضمن مجتمع المدينة التي يعيشون بها والذي لهم فيها أدوارهم الاجتماعية، وهذه الخاصية من التفاعل ضمن مجتمعين تتيح لهم فرصاً متنوعة من الخبرات الاجتماعية والانفعالية، والتي تزداد وتتحسن وتتطور مع المدة الزمنية التي يقضونها في هذا المجتمعات.

ويمكــن إن يفسر أيضا من حيث أنهم مع زيادة سنوات الخبرة أصبحوا أكــثر قدرة على استخدام مهارات وكفاءات الذكاء الانفعالي التي تتناسب مع المواقــف الانفعالــية المختلفة التي يمرون بها خلال العمل وخلال تواصلهم المســتمر مع المحيطين بهم، فهم يدركون تماماً ما هي المهارات والكفاءات الانفعالــية والاجتماعية الأكثر فاعلية اتجاه مواقف معينة فيقومون باستخدام هذه المهارات لتغلب على الصعوبات المختلفة وتحقيق النجاح بالعمل.

خامساً: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس

أشـــارت الدراســـة إلـــى وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالـــي تـــبعاً لمتغـــير التخصـــص. فقـــد أظهرت الدراسة أن أصحاب التخصصات العلمية كان متوسط درجات ذكائهم الانفعالي أعلى من زملائهم أصحاب التخصصات الإنسانية، ويمكن تفسير ذلك بأن أصحاب التخصصات العلمـــية مروا بمراحل دراسية تتطلب بذل مزيد من الجهد والوقت والمثابرة وحفـــز النفس مقارنةً بزملائهم. فالدراسة بالتخصصات العلمية تتطلب جهداً ووقـــتاً مضـــاعفاً مقارنتةً بالتخصصات الإنسانية، وذلك يتطلب من الشخص مقـــدرة للوصـــول بالحالة الانفعالية إلى حالة من الضبط والسيطرة والتنظيم اتجـــاه المواقف والصعوبات التي من الممكن أن تواجه الشخص أثناء مراحل الدراسة. وذلك يمكن أن يتحقق للفرد من خلال المعرفة والوعي بالانفعالات، والســـيطرة علـــى الانفعالات السلبية، والقدرة على تنظيم وضبط الانفعالات واســـتخدام الانفعالات كحافز لتحقيق الأهداف وزيادة الدافعية، وكذلك تجديد الحالة المزاجية بطريقة فاعلة.

وكذلـــك فإن طبيعة عمل أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية تتطلـــب مـــنهم قدرة تركيز عالية، لأن طبيعة المواد التي يقومون بتدريسها تتطلـــب دقة متناهية وتركيز عالي منهم، لذا فهم بحاجة إلى أن يكونوا أكثر وعـــياً وإدراكاً بانفعالاتهم، والتي تعتبر الأساس في مكونات الذكاء الانفعالي، والتـــي مـــن خلالهـــا يستطيع الفرد أن يدير وينظم انفعالاته، ويسيطر على الانفعالات السلبية ويجدد الحالات المزاجية التي يمر بها، الأمر الذي يساعد على الانتباه والتركيز والتذكر خلال العمل.

سادساً: مناقشة نتائج سؤال الدراسة السادس

أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. فقد بلغ متوسط درجة الذكاء الانفعالي لأعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مشارك نفس متوسط درجات الذكاء الانفعالي لأعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مساعد وأقل. ويمكن تفسير ذلك بالاعتماد على نتائج السؤال الرابع المتعلق بمتغير الخبرة، والتي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الانفعالي وسنوات الخبرة، وهذا يعني ربما أن الخبرة أهم من الرتبة الأكاديمية فيما يتعلق في الذكاء الانفعالي.

توصيات الدراسة

توصي هذه الدراسة بما يلي:

1- إجراء دراسات مشابهة تتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي على مجتمعات دراسية مشابهة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

2- إجراء دراسات لاحقة تتعلق بالذكاء الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى، وعلى مجتمعات دراسية متنوعة.

3- طرح مساق دراسي لطلبة الجامعات يتعلق بالذكاء الانفعالي، ليتم إكساب الطلبة مهارات وكفاءات الذكاء الانفعالي.

المراجع

أ- المراجع العربية

إبراهيم، عبد الستار. (1985). الإنسان وعلم النفس. سلسلة عالم المعرفة، ع (86).

الـزاغة، فواز. (1997). الرضا الوظيفي للموظفين العاملين في بنك القاهرة عمـان فـي فروعه العاملة في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الأعسـر، صـفاء و كفافى، علاء الدين. (2000) .الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء.

بدر، حامد. (1983). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية الـتجارة والاقتصـاد والعلـوم السياسية بجامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية،11(3):61-135.

تـايلور، جـون. (1985). عقول المستقبل- ترجمة لطفي فطيم، سلسلة عالم المعرفة، ع (92).

جابر، جابر عبد الحميد. (1982). علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

جـلال، سعد. (1990). القياس النفسي والمقاييس والاختبارات. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

جولمـان، دانيـيل. (2000). الذكاء العاطفي ــ ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، ع(262).

الحفني، عبد المنعم. (1995). الموسوعة النفسية علم النفس في حياتنا اليومية. القاهرة: مكتبة مدبولي.

داود، فوزي شاكر وشوكة، دعد فخري الدين وعبد الحكيم، دريفة والرفاعي، أيمـــان. (1983). مـــبادئ فـــي علـــم النفس. (ط1)، الأردن: المطبعة الاقتصادية.

درويـــش، عبد الكريم وتكلا، ليلى. (1977). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زيتون، عايش. (1987). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

زهـــران، حـــامد عـــبد الســـلام. (1985). التوجيه والارشاد النفسي. (ط3)، القاهرة: عالم الكتب.

زهـــران، حـــامد عبد السلام. (1994). علم نفس نمو. (ط5)، القاهرة: عالم الكتب.

الســـلمي، علـــي. (1970). إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية. القاهرة: دار المعارف.

السلمي، علي. (1976). السلوك الإنساني في الإدارة. القاهرة: مكتبة غريب.

السيد، فؤاد البهي. (1994). الذكاء. (ط5)، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشنواني، صلاح الدين. (1970). إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية. بيروت: دار النهضة العربية.

شهاب، حليمه عبد الفتاح. (1992). أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لــدى معلمي ومعلمات الثانوية في وادي الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشــلول، أنور حمزة. (1984). أنماط السلوك الإنساني عند مديري الدوائر الأكاديمــية كما يدركه أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك وعلاقتها بــبعض عوامــل الرضــا عن العمل في الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الشيخ، سليمان الخضري وسلامه، محمد احمد. (1982). الرضا المهني لدى المعلميــن فــي دولة قطر. دراسات الخليج والجزائر العربية، 30 (8): 75-119.

عاشور، أحمد صقر. (1979). إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية وأدوات البحث والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.

عــبد الخــالق، ناصف. (1982). الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل. مجلة العلوم الاجتماعية، 10(3): 73-105.

عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء.

عــثمان، فاروق السيد والسيد عبده، عبد الهادي. (1995). الإحصاء التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار المعارف.

عــدس، محمد عبد الرحيم (1997). الذكاء من منظور جديد. (ط1)، عمان: دار الفكر.

العدوان، ياسر وعبد الحليم، احمد. (1995). الرضا الوظيفي للإدارة الوسطى في أجهزة الإدارة العامة في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، 11(1): 9-37.

العريمي، حليس بن محمد. (1998). الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان والعوامل المؤثرة فيه. رسالة ماجستير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

العلي، سامح خلف يوسف. (1982). تأثير نمط ممارسات مدير المدرسة الثانوية ومؤهله وخبرته على علاقات المعلمين الشخصية واتجاهاتهم التعليمية نحو الطلاب في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

العمري، إبراهيم. (1985). السلوك الإنساني والإدارة الحديثة. الإسكندرية: دار الجامعات المصرية.

العمري، خالد. (1992). مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية. مؤتة للبحوث والدراسات، 7(3): 13-36.

عودة، أحمد سليمان و ملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي. (ط2)، اربد: مكتبة الكتاني.

عوض، عباس محمود. (1987). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الغصاونة، سوسن. (2000). درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأثرها في أسـاليب معالجتهم لمشكلات الطلبة السلوكية داخل غرفة الصف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الفرجانـي، نادر. (2001). خرافة المخ الصغير. أوخذ من شبكة المعلومات العالمية على العنوان:
.http://www.almishkat.org/arbdoc01/ar-brain/ar-brain.htm

القبلان، يوسف محمد. (1981). آثار التدريب الوظيفي علي الرضا الوظيفي بالمملكـة العربـية السعودية. رسالة ماجستير، السعودية: معهد الإدارة العامة.

القريوتـي، محمـد قاسـم وزويلـف، مهدي حسن. (1989). مبادئ الإدارة النظريات والوظائف. عمان: دار المستقبل.

القوصي، عبد العزيز. (1982). أسس الصحة النفسية. (ط7)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المشـعان، عويـد سـلطان. (1995). دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني. مجلة العلوم الاجتماعية، 23(1): 225 - 254.

ناصر، إبراهيم. (1990). مقدمة في التربية. عمان: دار عمار.

نشـواتي، عـبد المجـيد. (1996). علم النفس التربوي. (ط3)، عمان: دار الفرقان

ب- المراجع الأجنبية

Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences In The Classroom. Alexandria, Va.: ASCD.

Bachman, W. (1988). Nice Guys Finish First: A SYMLOG Analysis of U.S. Naval Commands. In E. A. R. B. Polley (Ed.), The SYMLOG practitioner: Applications of small group research. New York: Praeger.

Bar-on, R. (1997). Development of the BarOn EQ-i : A Measure of Emotional and Social Intelligence. Paper presented annual convention of the American Psychological, Chicago.

Bar-on, R., & Parker, J. D. A. (2000). The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey - Bass.

Barsade, S. (1998). The Ripple Effect: Emotional Contagion In Groups, (Working Paper). New Haven, CT: Yale University School Of Management.

Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. & Weik, K. E. (1970). Managerial Behavior, Performance And Effectiveness. New York: McGraw Hill.

Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What It Is And Why It Matters. Paper presented at the Annual Meeting of Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans.

Cherniss, C., Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace. San Francisco: Jossey-Bass.

Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence In Everyday Life. Philadelphia: Psychology Press.

Conway, P. G., Williams, M. S., & Green, J. I. (1987). A Model of Job Satisfaction. Journal of Social Work Education, 1: 48-57.

Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha And The Internal Structure Of Test. Psychometric, 16: 297-334.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (1998). Emotional Intelligence: Can It Be Measured Reliably And Validly Using Competency Data?" Competency, 6(1).

Feist, G. J., & Barron, F. (1996). Emotional Intelligence And Academic Intelligence In Career And Life Success. Paper Presented At The Annual Convention Of The American Psychological Society, San Francisco, CA.

Finegan, J. E. (1998). Measuring Emotional Intelligence: Where We Are Today. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans.

Flett, M. (1996). The Psychological Well-being of The Alcoholic: Evaluation Of A Treatment Program. Unpublished Master's Thesis, University Of Pretoria, South Africa.

Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A Further Search For Social Intelligence. Journal of Educational Psychology, 75: 196 –206.

Fox, S. (2002). Promoting Emotional Intelligences in Organization. Personnel Psychology, 55: 236-240.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Geery, L. J. (1997). A Exploratory Study Of The Ways In Which Superintendents Use Their Emotional Intelligence To Address Conflict In Their Educational Organizations. Dis. Abst. Inter., 58,(11-A): 4137-4138.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Hay/ McBer (2000). Research Into Teacher Effectiveness: A Model Of Teacher Effectiveness Report By McBer To The Department For Education And Employment. Report Prepared By Hay/ McBer For Government Of The United kingdom, Available On The Web at http://www.dfee.gov.uk/teachingreforms/mcber/.

Herzberg, F. (1968). Work And The Nature Of Man. London: Staples Press.

Hoppock, R. (1960). Job Satisfaction. New York: Harper And Row.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Hooper, G. S. (1999). Workgroup Emotional Intelligence: Scale Development And Relationship To Team Process Effectiveness And Goal Focus. Manuscript Submitted For Publication.

Keating, D. K. (1978). A Search For Social Intelligence. Journal of Educational Psychology, 70: 218-233.

Lam, L., Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence An Advantage? An Exploration Of The Impact Of Emotional And General Intelligence On Individual Performance. Journal Of Social Psychology. 142: 133-144.

Leeper, R. W. (1948). A Motivational Theory Of Emotions To Replace " Emotions As Disorganized Responses." Psychological Review, 55: 5-21.

Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance, 4: 309- 336.

Lusch, R. F., Serkenci, R. R. (1990). Personal Differences, Job Tension, Job outcomes, Store Performance: A New Orleans. Study Of Retail Managers. Journal Of Marking, 54(1): 85-101.

Luthans, F. (1985). Organizational Behavior. 4th ed. New York: McGraw-Hill Book.

Mahboob, A. R. E. (1987). An Investigation Of Job Satisfaction Among University Faculty In Saudi Arabian Universities. Dissertation, Abstract International, University Of Pittsburgh, 48(6): 1402.

Mandler, G. (1984). Mind And Body: Psychology Of Emotion And Stress. New York: Norton.

Martinez-pons, M. (1997). The Relation Of Emotional Intelligence With Selected Areas Of Personality Functioning. Imagination, Cognition And Personality, 17(1): 3-13.

Mayer, J. D. (1986). How mood influences cognition. In N. E. Shakey (Ed.), Advances in cognitive science, (1): 290-314. Chichester, England: Ellis Horwood.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Intelligence, 27: 267-298.

Mayer, J. D., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the Affective content in Ambiguous Visual Stimuli. Journal of Personality Assessment, 50: 772-781.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. Intelligence, 22: 89 - 113.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, 17(4): 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. Applied & Preventive Psychology, 4(3): 197-208.

Murray, B. (1998). Does "Emotional Intelligence Matter In The Workplace? ". American Psychological Society, 29(7) . from the APA Monitor, http: // www.apa.org / monitor / jul98 / emot. html.

Plaget, J. (1986). The Psychology of Intelligence, London: Routledge and Kegcnpaul.

Postman, L., & Egan, J. P. (1985). Experimental Psychology. New Delhi: Kalyani Publishers.

Quinn, V. N. (1990). Appling Psychology. (2 ed). New York: McGraw-Hill.

Rice, C. l. (1999). A Quantitative Study Of Emotional Intelligence And Its Impact On Team Performance. Unpublished Master's Thesis, Pepper dine University, Malibu, CA.

Rosenthal, R. (1977). The PONS Test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues. In McReynolds (Ed.), Advances In Psychological Assessment. San Francisco: Jossey-Bass.

Rozell, E. J., Pettijohn, C. E., & Parker, R. S. (2002). An Empirical Of Emotional Intelligence: The Impact On Management Development. Journal Of Management Development, 21(4): 272-289.

Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J. D. (1993). Emotional Intelligence And Self Regulation Of Affect. In D. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), Handbook Of Mental Control. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (258 - 277).

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9: 185 - 211.

Shoda, T., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting Adolescent Cognitive And Self-regulatory Competencies From Preschool Delay Of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. Developmental Psychology, 26(6): 978-986.

Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). The Measurement of Satisfaction In Work And Retirement: A Strategy For The Study of Attitudes. Chicago: Rand McNally.

Snarey, J. R., & Vaillant, G. E. (1985). How Lower- and Working - Class youth Become Middleclass Adults: The Association Between Ego Defense Mechanisms and up word Social Mobility. Child development, 56(4): 899- 910.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. New York: Cambridge University Press.

Swart, A. (1996). The Relationship Between well-being And Academic Performance. Unpublished Master's Thesis, University Of Pretoria, South Africa.

Vroom, V. H. (1964). Work And Motivation. New York: John Wiley.

Walker, R. E., & Foley, J. M. (1973). Social Intelligence: its History and Measurement. Psychological Reports, 33: 839 - 864.

Wardell, D., & Royce, J. R. (1978). Toward A Multifactor Theory Of Styles And Their Relationships To Cognition And Affect. Journal Of Personality, 46: 474-505.

الملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور المحترم،،،،

أرجو التكرم بالعلم بأنني إحدى طلبة الماجستير في قسم علم النفس، وأقوم بتحضير رســالتي التي تبحث في جزء منها الرضا الوظيفي، وتأثره ببعض المتغيرات الأخرى عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة.

وإذ أقــدر لكم تعاونكم ووقتكم الثمين فإنني أرجو منكم غاية الرجاء التلطف بالإجابة عن فقرات الاستبانتين المرفقتين، علماً بأن هذه المعلومات المعطاة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،،،

سهاد عمر عواد

المعلومات الأولية:

يرجى الإجابة عن الأسئلة التالية لطفاً :

التخصص : ....

الكلية :....................................

الرتبة الأكاديمية :...

الخبرة (عدد سنوات العمل في الجامعات) :..................................

الإستبانة الأولى

أرجو وضع إشارة (×) في الخانة التي تراها مناسبة إزاء كل فقرة ، وذلك وفقاً لرأيكم الشخصي وحسب الحالة التي تراها تنطبق عليك ، علماً بأنه لا توجد استجابة صحيحة أو خاطئة.

يرجى التلطف بالإجابة على جميع الفقرات، مع الشكر.

الرقم	الفقرة	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي					
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي نحو الأفضل					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي					
10	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها					
14	أعطي للانفعالات السلبية اهتمام كبير					
15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة					
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة					
20	عندما أقوم بعمل شاق فإنني أستمتع بهذا العمل					
21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة					
22	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
23	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي					
24	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال					
25	لا أشعر بالتعب في وجود الضغط					
26	أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي					
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط العمل					

... يتبع